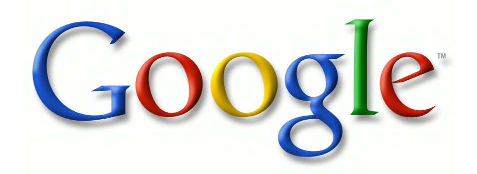


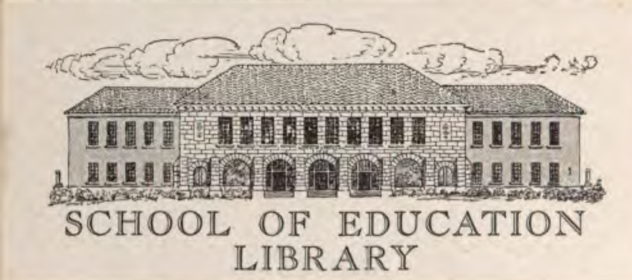
Dr. Karl Heilmann

Handbuch der Pädagogik

Band I




STANFORD UNIVERSITY
LIBRARY
Gift of
Mrs. M. E. Bergstrom


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY



John A. Bergström

Handbuch
der
Pädagogik

nach den neuen Lehrplänen bearbeitet

von

Dr. Karl Heilmann,
Königl. Seminardirektor.

I. Band.

**Psychologie und Logik.
Unterrichts- und Erziehungslehre.
Schulkunde.**

Mit Tabellen und 55 Figuren.

Elfte und zwölfte, verbesserte Auflage.

4 M. brosch., 4 M. 60 Pf. geb.

II. Band.

**Besondere Unterrichtslehre
oder Methodik.**

Mit 5 Skizzen
und einem illustrierten Anhange.

Sechste, verbesserte Auflage.

4 M. brosch., 4 M. 60 Pf. geb.

III. Band.

Geschichte der Pädagogik.

Mit Abbildungen und Kartenskizzen.

Siebente, verbesserte Aulage.

4 M. brosch., 4 M. 60 Pf. geb.



Leipzig,
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
1908.

H.

Handbuch der Pädagogik

nach den neuen Lehrplänen bearbeitet

von

Dr. Karl Heilmann,
Königl. Seminardirektor.

I. Band.

Psychologie und Logik. Unterrichts- und Erziehungslehre. Schulkunde.

Elfte und zwölfte, verbesserte Auflage.

Mit Tabellen und 55 Figuren.



Leipzig,
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
1908.

Aus dem Vorworte zur ersten und zweiten Auflage.

Die didaktischen Regeln, in einigen pädagogischen Handbüchern in großer Anzahl oft ohne logischen Zusammenhang aneinandergereiht, sind großenteils an die psychologischen Erscheinungen angelehnt. . . . .

Häufig ist auf die Geschichte der Pädagogik hingewiesen worden, um den Zögling zu veranlassen, nachdenkend bei dem zu verweilen, was die Meister der Pädagogik uns über Erziehung und Unterricht hinterlassen haben, damit die pädagogisch-didaktischen Forderungen noch mehr verdeutlicht, in ihrem inneren Rechte klarer erkannt und tiefer befestigt werden. —

Es wäre verkehrt, unsern Zöglingen ein Lehrbuch der Herbartschen Pädagogik in die Hände zu geben und etwa das Herbartsche System in die Lehrerbildungsanstalten hineinbringen zu wollen. Aber alles, was als gut und brauchbar aus Herbarts Pädagogik heute Allgemeingut der pädagogischen Welt geworden ist, müssen unsere Zöglinge im Seminarunterricht erfahren. „Was wir, um dem einzigen deutschen Philosophen, der sich sein Leben lang mit Pädagogik beschäftigt hat, gerecht zu werden, unsern Seminaristen zuführen, was sie verdauen und verarbeiten können, das sind die Goldkörner aus Herbarts Schriften. Sätze wie: „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden" — „Wer das Interesse hat, hat das Kind" dürfen unsern Zöglingen nicht vorenthalten werden" (K. Schneider in Kehrs Päd. Bl. 1881).

Mein Standpunkt ist derselbe, wie derjenige des Dir. D. Dr. O. Frick:

„Herbart ist eine pädagogische Größe ersten Ranges, der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer rationellen Didaktik, und er wird Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Pädagogik und wissenschaftlichen Didaktik erfaßt haben oder erfassen wollen, auch dann, wenn man nicht auf seine Worte schwört, was wenig in seinem Sinne wäre, auch wenn man weiß, daß wesentliches von dem, was er gedacht, schon Comenius, Pestalozzi u. a. vor ihm gedacht hatten, und viele seiner Wahrheiten auch bereits von Lessing, Goethe, Fichte u. a. ausgesprochen sind, auch wenn man seinem philosophischen System als System nicht zugetan ist, seine psychologischen Grundanschauungen nicht unbedingt, noch in ihrer letzten Konsequenz sich aneignet, endlich in den religiösen oder kirchlichen Anschauungen seines Zeitalters nicht mehr Genüge findet." (Einheit der Schule, Frankfurt 1884.)

Ratzeburg i. L., im April 1897 und 1898.

Aus dem Vorworte zur dritten Auflage.

Die neue Auflage ist namentlich in den Abschnitten über die Schulzucht, die Erziehungsstätten und im psychologischen Teile ergänzt worden.

Es ist dies auf Anraten hochangesehener Schulmänner, unter denen hier nur die Herren Provinzial-Schulräte Dr. Kretschmer in Danzig und Schöppa in Schleswig in dankbarster Weise erwähnt seien, sowie auf Grund eigener, in der Seminarpraxis gewonnener Erfahrungen geschehen.

Herrn Geh. Regierungsrat D. Dr. Fries, Professor der Pädagogik an der Universität Halle a. S., verfehle ich nicht, für seine wohlwollende Besprechung und seine warme Empfehlung des I. und II. Bandes dieses Handbuches zum Gebrauch in den Seminarien für höhere Lehranstalten meinen herzlichsten Dank auch an dieser Stelle auszusprechen.

Gott geleite die neue Bearbeitung des Werkes mit Seinem reichen Segen!

Ratzeburg i. L., im November 1899.

Vorwort zur vierten und fünften Auflage.

Der Abdruck einiger Bestimmungen des bedeutungsvollen Fürsorgegesetzes oder der Hauptvorschriften über die Ausübung des Züchtigungsrechtes wird jedem im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache und die gegenwärtigen eindringlichen Forderungen des Herrn Kultusministers erwünscht sein.

Auch diesmal habe ich für die wohlwollenden Beurteilungen des Buches von fachmännischer Seite aus wie für manche freundliche Zuschrift verbindlichst zu danken. Herrn Seminardirektor Dr. Bahlcke aber spreche ich für seine gütige Mitwirkung bei der Korrektur hier noch besonders meinen besten Dank aus.

Ratzeburg i. L., im April 1901.

Infolge des unerwartet schnellen Absatzes der vierten Auflage war es mir unmöglich, die nach den neuen Lehrplänen zu gestaltende Neubearbeitung rechtzeitig zu liefern.

Der psychologische Teil ist zwar bereits in neu bearbeiteter Auflage erschienen. Darin sind neben den normalen die pathologischen Seelenzustände in größerer Anzahl angeführt und eingehender dargestellt; auch ist den physiologischen Beziehungen nach Prof. Wundt u. a. weit mehr als bisher Rechnung getragen, und gesicherte Ergebnisse der experimentellen Psychologie sind verwertet worden.

Die Korrekturbogen, enthaltend die schulhygienischen Ausführungen, hat in dankenswerter Weise der hiesige Kreisarzt Herr Dr. Rohwedder (Seminararzt) einer genauen Durchsicht unterzogen. Ferner sei erwähnt, daß der Abschnitt über die „Verbindung des Seminars mit der Übungsschule" gemäß den Bestimmungen von 1901 auf Grund mehrerer Konferenzberatungen umgearbeitet worden ist.

Die Stoffverteilung ist durch die neuen Lehrpläne genau festgelegt; nach ihnen ist der letzte Teil „Schulkunde" usw. im Anschlusse an die Geschichte der Pädagogik in der Oberklasse durchzunehmen, während der gesamte übrige Stoff der Unter- und Mittelklasse zuzuweisen ist.

Zum Schlusse erlaube ich mir noch Herrn Prof. Dr. Kappes für die Empfehlung des Werkes in seinen Vorlesungen und einigen Fachgenossen, insbesondere den Herren Seminardir. Dr. Lang, Dr. Spanier und Kreisschulinspektor Schöppa hier, für die gütige Übermittelung wertvoller Bemerkungen meinen besten Dank auszusprechen, wie ich auch meinem Verleger und Freunde Herrn Joh. Fr. Dürr für das diesem „Handbuche" stets ent-

gegengebrachte lebhafte Interesse aufrichtig danke. Möge mein Versuch, den Forderungen der neuen Bestimmungen gerecht zu werden, Anklang finden und das die neuesten Ergebnisse der Forschung besonders auf psychologischem und hygienischem Gebiete sorgsam berücksichtigende Buch unter Gottes Segen auch künftig zur Förderung des Unterrichtes in der Pädagogik beitragen und demzufolge zu einer vielseitigeren und tieferen Erfassung der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgaben in unseren Schulen reiche Anregung bieten.

Ratzeburg i. L., 1902, am Geburtstage Herbarts.

Aus dem Vorworte zur siebenten bis zehnten Auflage.

Die Erziehungslehre habe ich eingehender und systematischer darzustellen versucht; sie fußt ebenso wie die Unterrichtslehre auf den Erscheinungen und Gesetzen der Psychologie.

Für den grundlegenden Teil des Buches gilt das nachstehende Geleitwort der soeben erschienenen achten Auflage der „Psychologie und Logik" (Leipzig 1902, Dürr'sche Buchhandlung):

„Um im Sinne der Bestimmungen von 1901 einen tieferen Einblick in die Entwickelung psychologischer Erkenntnisse und so eine noch reichere und nachhaltigere Anregung zu gründlicherem Nachdenken und selbständigerem Urteilen zu gewähren, beabsichtigt die Darstellung der vorliegenden Auflage, eine Anzahl physiologischer und psychischer Erscheinungen nicht als völlig abgeschlossene Tatsachen, sondern als noch von der wissenschaftlichen Forschung zu klärende Fragen darzubieten. Zu diesem Zwecke war eine Erweiterung einiger Abschnitte von der „physiologischen Grundlage", der „Vereinigung der Vorstellungen" u. a. notwendig, deren Beschaffenheit aber durch die Fassungskraft der Zöglinge bedingt und deren Grenze durch die Rücksicht auf die unterrichtliche Tätigkeit des Lehrers, der eine freie Bewegung vorbehalten bleiben muß, gezogen war. Herrn Seminar-Oberlehrer Dr. Schubert zu Mühlhausen i. Th. spreche ich für seine freundliche Übermittelung wertvoller Ausführungen und Bemerkungen, besonders hinsichtlich der Darstellung der physiologischen Vorgänge, auch hier meinen herzlichsten Dank aus; ebenso bin ich Herrn Professor Dr. Röll in Darmstadt für eine Reihe treffender Bemerkungen physiologischer Art zu Danke verpflichtet."

Einen Abschnitt über pädagogische Pathologie habe ich auf Wunsch mehrerer Seminardirektoren im Anschluß an das grundlegende Werk von Prof. Dr. Strümpell eingefügt.

Alle mir freundlichst übersandten Zuschriften, besonders aber die für das „Handbuch" lebhaftes Interesse bekundenden, zahlreichen Bemerkungen des Herrn Dr. Gruber, Direktors der Viktoria Luisen-Schule und des Lehrerinnen-Seminars in Wilmersdorf-Berlin, der Herren Seminardirektoren: Schulrat Dr. Rückert in Hildburghausen und Wulff zu Ragnit habe ich unter verbindlichstem Danke berücksichtigt.

Das zur Klärung, Bekräftigung und Vertiefung dienende Geschichtliche ist zur gelegentlichen unterrichtlichen Verwendung in den drei Seminarklassen fast jedesmal an den Schluß der betreffenden Abschnitte gestellt worden.

Möge das Werk, dessen Verbesserung ich mir wieder habe angelegen sein lassen, sich auch fortan einer beifälligen Aufnahme erfreuen dürfen, möge ihm auch auf seiner neuen Ausfahrt Gott der Herr Schild und Sonne sein.

Ratzeburg i. L., im März 1906.

Vorwort zur elften und zwölften Auflage.

Während der Inhalt des Buches im ganzen unverändert geblieben ist, so daß zur Vorbereitung der Zöglinge auf den Unterricht die neue Auflage neben der bisherigen gebraucht werden kann, ist die Form der Darstellung zum Teil eine andere geworden. Ebenso sind einige Abbildungen zur Physiologie durch bessere ersetzt, die auf Grund des Studiums der Werke von Wundt, Ebbinghaus, Ziehen, Hellpach, Beetz, Obersteiner, Ranke, Sachs, Kreibig, der Zeitschrift „Kosmos" von mir entworfen und gezeichnet wurden. Manche Anstalten haben in ihren Lehrplänen den Lehrstoff über „Bau und Leben des menschlichen Körpers" an den Anfang, also parallel mit dem von der physiologischen Grundlage handelnden Abschnitte gelegt und sich dadurch eine Hilfe für den Unterricht in der Pädagogik geschaffen. Zweckmäßiger wäre die Verweisung jener Stoffe in die Präparanden-Anstalt, so daß im Seminar das Verständnis der anatomisch-physiologischen Grundlagen vorausgesetzt werden könnte.

Die neuste Literatur wie auch die neusten Verfügungen bzw. Erlasse sind berücksichtigt worden, so der Erlaß vom 9. Juli 1907, nach welchem die Anweisung von 1884 durch eine neue „Anweisung zur Verhütung der Verbreitung übertragbarer Krankheiten durch die Schule" ersetzt worden ist. Infolge der weiter zunehmenden Verbreitung des Buches[1]) hat die neue Auflage als Doppelauflage gedruckt werden müssen; möge auch ihr ein freundliches Interesse entgegengebracht werden.

Ratzeburg i. L., im Februar 1908.

Der Verfasser.

---

[1]) Daneben erschien in 11. Auflage in gleichem Verlage: **Psychologie und Logik** mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare sowie zum Selbstunterrichte. Unter Mitw. von Dir. Dr. Jahn herausgeg. Mit 51 Abb. 1908. geb. 2 ℳ.

Verzeichnis der Abbildungen.

Die Abbildungen sind z. T. aus nachstehenden Werken mit gütiger Erlaubnis der Herren Verfasser und Verleger entnommen: Prof. H. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. I. Bd. Leipzig 1902, Veit & Comp. 14 ℳ. Dr. med. W. Hellpach, Die Grenzwissenschaften der Psychologie. Leipzig 1902, Dürr'sche Buchhandlung. Obersteiner, Anleitung beim Studium des Baues der nervösen Centralorgane. 4. Aufl. Leipzig und Wien 1901, F. Deuticke. Prof. Rauber, Lehrbuch der Anatomie. Leipzig, Georgi. Prof. W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 5. völlig umgearb. Aufl. I. Bd. Leipzig 1902, Engelmann. S. Vorwort.

Inhaltsverzeichnis.

A. Psychologie und Logik als Grundlage der Pädagogik.

I. Grundlegende Tatsachen.

II. Die Erscheinungen und Gesetze des geistigen Lebens.

A. Das Vorstellungsleben.

B. Das Gefühlsleben.

C. Das Willensleben.

B. Unterrichts- und Erziehungslehre.

I. Unterrichtslehre.

A. Allgemeine Unterrichtslehre.

I. Zweck oder Ziel des Unterrichtes.

II. Der Stoff des Unterrichtes.

III. Die Form oder Methode des Unterrichtes.

a) Das Lehrverfahren.

b) Die Lehrformen.

B. Besondere Unterrichtslehre oder Methodik (s. Band II).

II. Erziehungslehre.

A. Grundverhältnisse der Erziehung.

B. Die Zucht (Führung).

a) Mittel der Zucht, durch die zunächst mehr das äußere Wohlverhalten des Zöglings bestimmt wird (Disziplin).

1. Vorbeugende, beseitigende und unterdrückende Maßregeln der Zucht.

2. Besondere Maßregeln der Zucht.

b) Mittel, die auf die innere Selbstbestimmung des Zöglings abzielen (Erziehung im engeren Sinne oder Charakterbildung).

Abschließendes.

C. Schulkunde.

I. Unterrichts- und Erziehungsstätten.

II. Träger des Erziehungsamtes.

A. Psychologie und Logik als Grundlage der Pädagogik.

I. Grundlegende Tatsachen.

Einleitung.

§ 1. Begriff, Aufgabe und Einteilung der Pädagogik.

Pädagogik, eigentlich Kinderführung, ist die Kunst und die Wissenschaft des Unterrichtes und der Erziehung.[1])

Als **Kunst** greift sie, wie jede andere im praktischen Leben sich betätigende Berufsarbeit (Medizin), in das wirkliche Leben ein und betrachtet als ihre Hauptaufgabe, durch Unterricht und Erziehung (Vorbild, Lohn, Strafe usw.) dem geistigen Innern des Zöglings eine feste Gestaltung und Richtung zu verleihen oder dem Zöglinge zur Begründung einer bestimmten Weltanschauung zu verhelfen.

Aber die Kunst, das rechte Können, setzt ein gründliches, sicheres Wissen voraus. Wie jeder praktische Beruf durch die Theorie, durch feststehende Ergebnisse der Wissenschaft sich Ziel und Verfahren für sein Handeln zeigen läßt, Rückhalt und Begründung dafür in gesicherten Wahrheiten der Wissenschaft zu finden weiß (Medizin — Naturwissenschaften), so darf auch die Pädagogik einer sicheren wissenschaftlichen Grundlage nicht entbehren. Über bloße Ansichten und individuell verschiedene Erfahrungen sich hinaushebend, betrachtet sie als ihre Fundamentalwissenschaften die christliche **Ethik** und die **Psychologie**; aus ihren Gebieten entnimmt sie, soll anders ihre Tätigkeit eine zielbewußte und planmäßige sein, ihre Wahrheiten, Grundsätze und Weisungen, durch deren Befolgung sie ja erst zu einer (Erziehungs- und Lehr-) Kunst wird. Ihre Ausübung beruht danach nicht etwa bloß auf individueller natürlicher Veranlagung des Erziehers,

---

[1]) **Paidagogos** (griech.) = Knabenführer, Erzieher der Knaben; bei vornehmen Familien der Griechen wurden die Kinder fähigen Sklaven oder Freigelassenen zur Erziehung anvertraut. — § 1 und 3 zur gelegentlichen Orientierung. — Erziehen, d. h. Heraus- und Hinaufziehen (er, ahd. ur, ar = heraus, hinauf), setzt einen niedrigen Standort, einen Zustand der Unvollkommenheit voraus, aus dem das Objekt herausgezogen, und einen Höhepunkt, einen Zustand der Vollkommenheit voraus, zu dem es emporgezogen werden soll.

sondern auch auf einem umfassenden und tiefen Wissen, das zu den angeborenen Erziehungs- und Lehrgaben hinzuerworben werden muß.[1])

Leitstern und Regulator der pädagogischen Praxis, des rechten pädagogischen Könnens ist gründliche wissenschaftliche Bildung in allen Zweigen der Pädagogik. Die Pädagogik ist lehrbar, eine **Wissenschaft.**

Über ihr Gebiet orientiert nachstehende Übersicht:

Pädagogik.

- **A. Systematische Pädagogik.**
  - I. Theoretische Pädagogik.
    - Lehre vom Ziel der Erz.: Christl. Ethik.
    - Lehre von den Mitteln u. Wegen der Erz.: Psychologie (Grundlage).
      - a. Lehre vom Unterrichte:
        1. Allg. Unterrichtslehre
        2. Bes. Unterrichtslehre (Methodik).
      - b. Lehre von der Erziehung.
  - II. Praktische Pädagogik oder Schulkunde: (Erziehungsstätten, Erzieher, Verwaltung, Hygiene.)
- **B. Historische Pädagogik.**

Die Aufgabe der theoretischen Pädagogik besteht darin, die Lehre von dem Ziel und von dem Verfahren der Erziehung darzustellen; jenes wird durch die Ethik (Wissenschaft vom Sittlich-Guten und Bösen) und die christliche Religionslehre[2]) bestimmt; die der Natur des Geistes entsprechenden Mittel und Wege aber, die zur Erreichung des Zieles führen, zeigt die Psychologie. Welchem größeren Gebiete sie angehört, zeigt nachstehende Übersicht:

Anthropologie (Menschenkunde).

- Somatologie (Leibeslehre).
  - Anatomie (Lehre vom Bau der menschlichen Organe).
  - Physiologie (Lehre von den Verrichtungen d. Organe).
- Psychologie (Seelenlehre).

§ 2. Gegenstand und Aufgabe der pädagogischen Psychologie.

In Bürgers bekanntem „Lied vom braven Mann"[3]) beobachten wir folgende Erscheinungen in der Seele des Bauersmannes: Er nahm die

---

[1]) „Beginne deinen Zögling besser zu erforschen; denn du kennst ihn ganz bestimmt nicht" (Rousseau).

[2]) Von Ziller, Allg. Päd. 2. Aufl. § 31 ff., neben Psychologie und Ethik, als dritte Hilfswissenschaft der Pädagogik bezeichnet. „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung benutzt werden." Goethe.

[3]) Es dürfte sich empfehlen, im Unterrichte von anderen Anschauungsstoffen als den in diesem Buche gegebenen auszugehen und die Zöglinge geeignete Beispiele finden zu lassen (hier das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, vom verlornen Sohn u. a.).

große Gefahr wahr und stellte sich das furchtbare Geschick des mit Weib und Kind bebenden Zöllners vor; da fühlte er Mitleid mit der angstvollen Zöllnerfamilie, und zielbewußt war sein Wille auf Errettung der ganzen Familie gerichtet. Danach wurde die Vorstellung des Unglückes der vermittelnde Anlaß für die Entstehung des Gefühles; die Bewegung der Gefühle aber veranlaßte den Entschluß, das tatkräftige Wollen, Gefühle waren die Triebfedern oder der Beweggrund zum Wollen und Handeln. Drei Seelentätigkeiten sind es also, die in der Seele des braven Mannes zusammen wirksam sind: **Vorstellen, Fühlen** und **Wollen.** Danach redet man von einer vorstellenden, fühlenden und wollenden Seele. Alle psychischen Erscheinungen, unter welchem Namen auch sie uns begegnen mögen, gehören einer der drei Gruppen an. Die Wissenschaft aber, die jene Gruppen innerer Zustände zu beschreiben, ihr Entstehen und ihre Beziehungen aufzudecken und die dabei sich ergebenden Gesetze festzustellen hat, ist die **Psychologie.**

Anmerkung: Der innere Zustand ist hier in die Erscheinungen des Vorstellens, Fühlens und Wollens[1]) auseinandergelegt. Ehedem unterschied man ein besonderes Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen. Das älteste Werk, das der Vermögenstheorie angehört, ist die Schrift des Aristoteles „Über die Seele" (am besten von Trendelenburg erläutert); nach ihm hat die Seele drei Grundvermögen, das ernährende, empfindende und denkende Vermögen (vegetative, animalische und vernünftige Leben). Diese Anschauung behauptete sich bis auf Chr. Wolff († 1754), der als Hauptvermögen Erkennen und Begehren aufstellte. Sein Schüler Tetens († 1805) unterschied Erkennen, Fühlen und Begehren.

Bekämpft wurde die Vermögenspsychologie, die auch von Kant († 1804) angenommen und weit verbreitet wurde, durch Herbart († 1841), der behauptete, daß es in der Seele als in einem einfachen Wesen gar keine ursprünglichen Vermögen geben könne, alle Seelenvorgänge aus den Vorstellungen als den psychischen Elementen abzuleiten, Fühlen und Wollen nur als Zustände der Vorstellungen anzusehen seien. S. Band III: Kant und Herbart.

Wenn wir, die Trennung der Seele in verschiedene, besondere Vermögen ablehnend, die Erscheinungen des Vorstellens, Fühlens und Wollens übersichtlich in Abschnitten behandeln, so müssen wir uns doch, wie oben in dem Beispiele vom „braven Manne" angedeutet ist, dessen bewußt bleiben, daß jene drei Erscheinungen nur verschiedene eigenartige Äußerungen einer und derselben einheitlichen Seele sind, die sich gegenseitig bedingen und zusammen wirksam sind.

§ 3. Mittel und Methoden der Psychologie.

Welche Mittel stehen zu Gebote, um psychologische Erkenntnisse zu gewinnen oder auf welche Weise (Methode) sind Beobachtungen anzustellen? Die Beobachtung erstreckt sich auf unser eigenes Seelenleben, auf das anderer Personen und auf künstliche Versuche.

---

[1]) Prof. Rehmke setzt dafür in seinem Lehrbuche der Allgemeinen Psychologie (Hamburg, Voß), das gegenständliche, zuständliche und ursächliche Bewußtsein. — Jede Erscheinung ist die Äußerung einer Kraft, jede Kraft die Ursache von Erscheinungen (vgl. die Physik).

1. **Die Selbstbeobachtung.** Wir zerlegen unser Innenleben in einen beobachtenden und beobachteten Teil; das beobachtende Subjekt wird zugleich beobachtetes Objekt. In manchen Fällen, z. B. bei heftigen Gemütserregungen (Zorn, Wut), kann daher ein Selbstbeobachten nicht zustande kommen. Die Methode der Selbstwahrnehmung (subjektive) ist aber nicht das einzige Mittel der psychologischen Forschung. Es würde sich daraus ja auch nur eine subjektive Psychologie ergeben.

2. **Die Beobachtung anderer.** Die subjektive Methode bedarf einer Ergänzung und Berichtigung durch die Beobachtung anderer, mag sie sich auf einzelne Personen (Individualpsychologie) oder auf Gemeinschaften, ganze Völker (Völkerpsychologie) erstrecken. Was in der Seele andrer vorgeht, kann nicht Gegenstand unmittelbarer Wahrnehmung sein; wir sind vielmehr angewiesen auf ihre im Verkehr kundgegebenen Äußerungen ihres Innenlebens in Mienen, Haltung, Sprache, Handlungen oder auf schriftliche Aufzeichnungen und auf Darstellungen. Was andere gedacht, gefühlt und erstrebt haben, erfahren wir aus der Geschichte (heiligen und profanen), aus Selbstbiographien, Tagebüchern, aus Darstellungen der Kunst (Malerei, Baukunst), aus der Sprache usw. Die mittelbar gewonnenen Ergebnisse werden aufgezeichnet und miteinander verglichen (objektive Methode).

„Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben;
Willst du die andern versteh'n, blick' in dein eigenes Herz." (Schiller.)

3. **Der psychologische Versuch** (Experiment) **und die physiologische Forschung.** Der unter künstlichen Voraussetzungen gemachte Versuch, wie er in der Schule, in Laboratorien, Studierstuben angestellt wird, gelangt sowohl bei der subjektiven, als auch bei der objektiven Methode zur Anwendung. Seelische Vorgänge werden künstlich nach Eintritt und Verlauf herbeigeführt und nach ihrer Stärke, Dauer usw. beobachtet (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Dauer sinnlicher Eindrücke).

Die Physiologie belehrt uns über die Verrichtungen der einzelnen Organe im Körper, über den Vorgang im Auge, wenn es sich den verschiedenen Entfernungen anpaßt, über den Vorgang im Nerv, wenn er durch Reize in Erregung versetzt wird. Absichtlich werden durch Einwirkungen auf Sinnesorgane oder Nerven physiologische Vorgänge hervorgerufen, die mit seelischen Erscheinungen (Sehen, Hören) in Verbindung stehen (s. § 10). Durch derartige Forschungen wird die Physiologie zur Hilfswissenschaft der Psychologie.[1])

---

[1]) Seit etwa 50 Jahren hat man in der psychologischen Forschung diese neuen Wege eingeschlagen, nachdem in Deutschland Fechner und Wundt die seelischen Erscheinungen exakt zu beobachten gelehrt haben. Prof. Wundt errichtete 1878 das erste psychologische Laboratorium, in dem psychologische Probleme einer experimentellen Bearbeitung unterzogen werden. Auf dem ersten „Kongreß für experimentelle Psychologie" (Gießen, 1904) erfolgte die Gründung der „Gesellschaft für experimentelle Psychologie".

§ 4. Arten der Psychologie.

Die Psychologie gründet sich auf **Erfahrungen**, die auf dem Wege der Beobachtung (auf natürlichem Wege) und des Experimentes (der unmittelbaren Erfahrung auf künstlichem Wege) gewonnen werden; sie wird daher **Erfahrungsseelenlehre** oder **empirische Psychologie** genannt.

Im besonderen bezeichnet man die mit künstlichen Versuchen sich beschäftigende Wissenschaft nach der in ihr vorherrschenden Methode als **experimentelle Psychologie**.

Da die Anwendung der experimentellen Methode in der Psychologie ursprünglich aus den in der Physiologie der Sinnesorgane und des Nervensystems geübten Verfahrungsweisen hervorgegangen ist, so pflegt man die experimentelle wohl auch als **„physiologische Psychologie"** zu bezeichnen. Sie trägt den Charakter einer Übergangsdisziplin, ist jedoch, wie ihr Name andeutet, der Hauptsache nach Psychologie.[1]) — Je nachdem sich die Beobachtung auf einzelne Personen oder auf ganze Völker erstreckt, unterscheidet man eine **Individual-** und eine **Völkerpsychologie**.

Als **pädagogische** Psychologie (Kinderpsychologie) stellt die Psychologie die Entwickelung des seelischen Lebens im Kinde dar.

Neben den normalen Erscheinungen berücksichtigt sie auch die wichtigsten pathologischen Seelenzustände. Die Lehre von den Krankheiten des Seelenlebens nennt man Psychologie der anormalen Seelenerscheinungen oder **Psychopathologie**.

Anmerkung. „Die mehrfach unternommenen Versuche, auch in die Psychologie des Kindes die experimentelle Methode einzuführen, lassen sich mit einigem Erfolg nur auf einer etwas fortgeschrittenen Lebensstufe, z. B. bei Schulkindern, durchführen. Sie haben hier zum Teil pädagogisch wichtige Resultate in bezug auf Verlauf und Dauer der Aufmerksamkeitsspannung, Verhältnis zwischen körperlicher und geistiger Ermüdung usw. geliefert. Auf das frühere Kindesalter ist aber die experimentelle Methode so gut wie unanwendbar. Die Ergebnisse der gleichwohl unternommenen Versuche dieser Art sind wegen des ungeheuren Übergewichts der Fehlerquellen als reine Zufallsresultate zu betrachten. Aus diesen Gründen ist auch die zuweilen ausgesprochene Meinung, das Seelenleben des erwachsenen Menschen könne erst auf Grund einer Analyse der Kindesseele begriffen werden, irrig. Gerade das Gegenteil trifft zu." (Wundt, a. a. O. S. 359.)

Physiologische Grundlage des Seelenlebens.

(Das Nervensystem als vermittelndes Organ.)

§ 5. Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, vermittelt durch das Nervensystem.

Seele und Leib stehen, wie die alltägliche Erfahrung lehrt, in innigster Wechselbeziehung; sie sind voneinander abhängig.

1. **Abhängigkeit der Seele vom Leibe.** Es ist allgemein bekannt, daß unser seelisches Leben, unser Denken, Fühlen und Wollen, durch

[1]) Wundt, Grundriß der Psychologie. Leipzig.

das jeweilige Befinden unseres **Leibes** stark beeinflußt wird. Unser Aufmerken und Denken wird gefördert, unsere Gemütsstimmung gehoben, unser Wollen und Handeln angespornt, wenn sich unser Körper **wohl** und **frisch** befindet, während durch Zustände körperlicher **Schwäche** und **Ermüdung** unsere seelischen Tätigkeiten nachteilig beeinflußt werden (Hitze, Alkohol), ein kranker Körper auf die Dauer der Seele den Dienst versagen muß. Sehen, Hören, Riechen usw. können nur durch die vorangehende Mitwirkung der betreffenden **Körperorgane** (Auge, Ohr, Nase usw.) zustande kommen; sie sind abhängig von deren organischer Beschaffenheit ihrer Schärfe, ihrer Empfänglichkeit, ihrer Ausdauer im Gebrauch, wie z. B. die Grundbedingung der Künstlertalente in einer besonders günstigen Beschaffenheit eines der Hauptsinne (des Auges oder Ohres) gegeben ist (Mozart konnte schon als Kind ein Achteltonintervall unterscheiden).

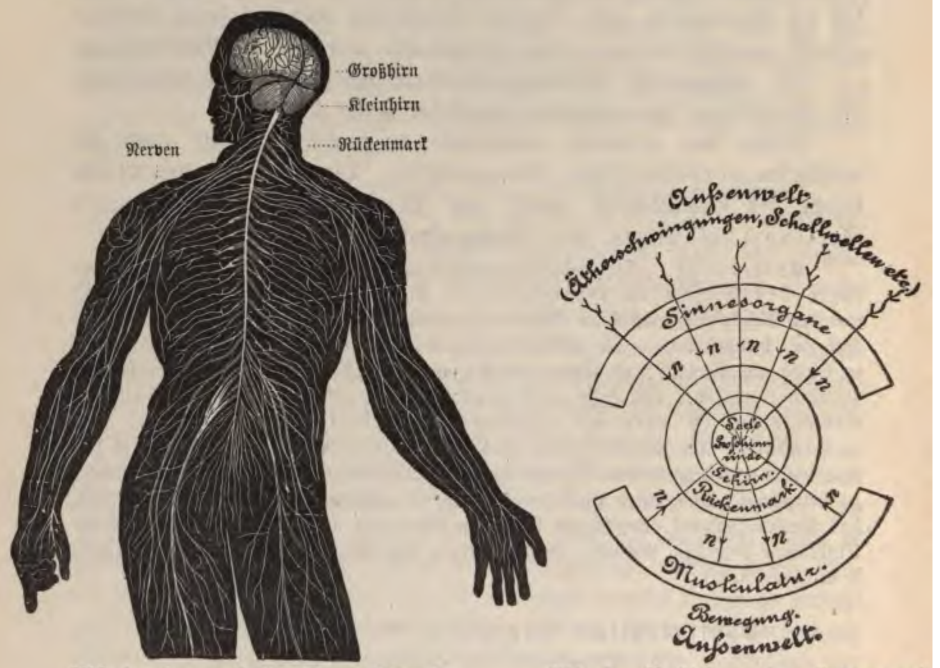


Abb. 1. Hauptteile des Nervensystems.

Abb. 2. Verbindung der Außen- und Innenwelt. n = Nerven.

2. **Abhängigkeit des Leibes von der Seele.** Täglich erfahren wir, daß durch seelische Vorgänge unsere **körperlichen** Zustände beeinflußt werden. So wird durch das Angstgefühl bewirkt, daß unser Herz schneller und stärker schlägt; der Schreck läßt den Herzschlag stocken, die Freude beschleunigt ihn, unter Umständen bis zur Gefahr für das leibliche Leben. Es gibt wohl kaum eine Tätigkeit der Seele, die nicht auch den Körper

beeinflußt: Frohsinn, Hoffnung, eine wertvolle Erkenntnis, Begeisterung für eine Idee, aber auch Trauer, Entsetzen, Kummer, geistige Anstrengung, Leidenschaften kommen in der körperlichen Erscheinung des Menschen[1]) zum Ausdruck (Körperhaltung, Auftreten, Farbe und Züge des Gesichts, Blick des Auges, Sprache usw.).

Diese Wechselwirkung zwischen Leib und Seele wird durch das **Nervensystem** (Abb. 1) vermittelt, dessen Hauptbestandteile sind: das Gehirn, das Rückenmark und die über alle Körperteile sich verbreitenden Nerven.

Außerdem vermittelt das Nervensystem auch den Verkehr zwischen der Außenwelt und der Seele (Abb. 2). Die Außenwelt dringt durch die Sinne, die Pforten der Seele, in das Innere ein, und die Seele gebraucht das Nervensystem, besonders das am unmittelbarsten mit ihr in Beziehung stehende Gehirn (Großhirnrinde), als ihr Werkzeug, um in die Außenwelt einzugreifen. Zum näheren Verständnis dieser beiden Vorgänge ist eine genauere Kenntnis des Nervensystems erforderlich.

§ 6. Die Zusammensetzung des Nervensystems.

Die drei Elemente, aus denen sich das Nervensystem aufbaut, sind die **Nervenzellen**, die **Nervenzellfortsätze**, die als Nervenfasern den Körper durchziehen, und die **Gerüstsubstanz** (Nervenkitt, Neuroglia, Glia).

A. Die Nervenzelle.

Eine Zelle besteht im wesentlichen aus dem Zellenleib und dem bläschenförmigen Zellkern, in den zuweilen ein Kernkörperchen eingelagert ist. Der Zellenleib oder das „Protoplasma" ist eine helle, schleimige, eiweißhaltige Masse mit vielen dunklen Körnchen. Die Gestalt der Zellen ist verschieden: birnförmig, kugelig, pyramidenförmig usw. (Abb. 4, 5 u. 6). Ihre Größe beträgt etwa $^1/_{20}$ bis $^1/_{200}$ mm

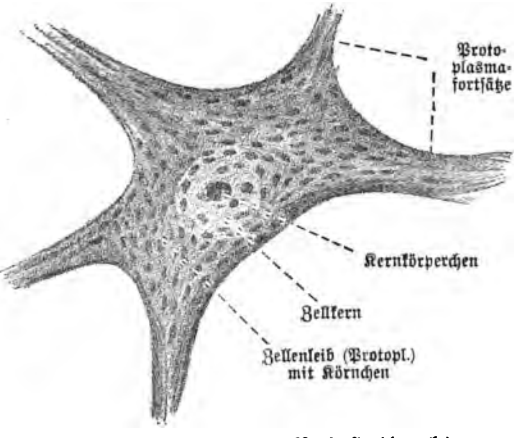


Abb. 3. Nervenzelle. (Nach Hellpach.)

[1]) Wie gibt sich die seelische Erregung in der Haltung des Körpers, der Hände, in Gebärden, in den Blicken der Jünger kund auf dem Abendmahlsbilde von Leonardo da Vinci nach der Wirkung des Wortes: Einer unter euch wird mich verraten?

im Durchmesser. Die Lebensfähigkeit der Zelle ist von dem Zellkern abhängig.

Die Nervenzellen treten entweder einzeln oder in Mengen zusammengehäuft auf. Eine solche Anhäufung von Zellen nennt man ein **Ganglion** (Nervenknoten) und die Nervenzelle in diesem Falle **Ganglienzelle** (Abb. 11). Neben dem Rückenmark verlaufen z. B. zwei Reihen von Ganglien, die Spinalganglien (spina = Rückgrat). Gewaltige Anhäufungen von Ganglienzellen zeigen Gehirn und Rückenmark. Da die Nervenzellen dort, wo sie in Menge auftreten, eine rötlich-graue Färbung haben, so nennt man sie **graue** Nervensubstanz.

B. Die Zellfortsätze (Nervenfasern).

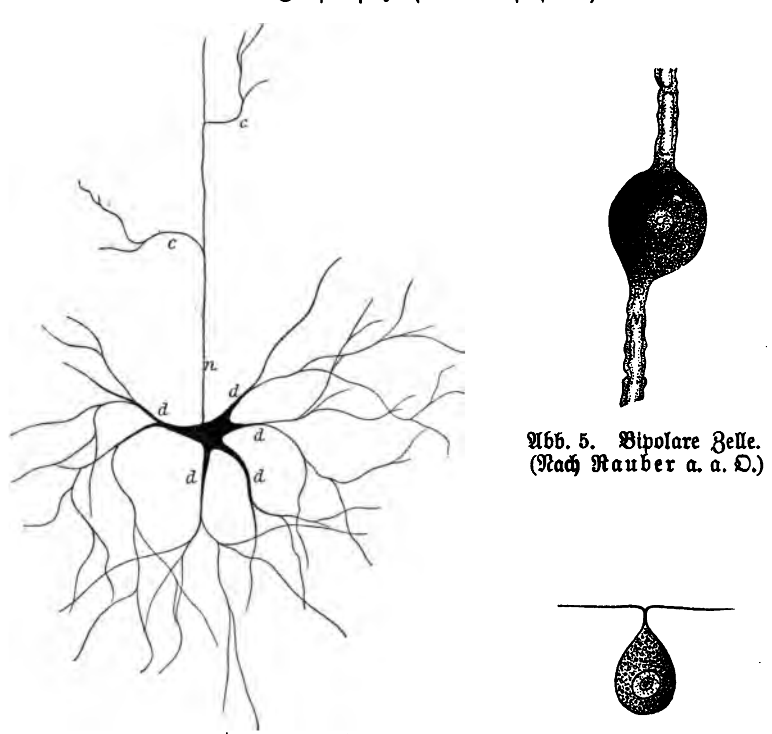


Abb. 5. Bipolare Zelle. (Nach Rauber a. a. O.)

Abb. 4. Multipolare Zelle. (Nach Hellpach.)
d Dendriten; n der Neurit; c die Kollateralen.

Abb. 6. Unipolare Zelle.

Wie unsere Glieder zum Körper, so gehören die Fortsätze zur Zelle; Nervenzellen ohne Fortsätze gibt es nicht. Man unterscheidet nach der **Form** zwei Arten von Fortsätzen: die **Dendriten** (Bäumchen) und **die Neuriten.** Die Dendriten sind Ausweitungen des Zellenleibs (also „Protoplasmafortsätze"), kurze, dicke Ausläufer, die an ihrem Ende sich tmartig verästeln. Die Neuriten (Achsenfortsätze der Zelle) sind

dünne Fäden von meist längerem Verlaufe; sie geben auf ihrem Wege Seitenäste ab, die pinselartig aufsplitternden *Kollateralen*. Dendriten und Neuriten setzen sich aus allerfeinsten Fasern, den *Primitivfibrillen*, zusammen, die man bei der End*aufsplitterung* der Fortsätze *einzeln* vor sich hat (Abb. 7). Aus jeder Nervenzelle entspringen *viele* oder *zwei* Fortsätze; man unterscheidet nach deren Zahl daher **multipolare** *Nervenzellen* (Abb. 4 u. 7) mit vielen und **bipolare** *Zellen* mit zwei Fortsätzen (Abb. 5). In seltenen *Fällen* sind die beiden Fortsätze bei ihrem Austritt aus der Zelle miteinander verschmolzen, um sich alsbald wieder zu scheiden; solche Zellen nennt man **unipolare** (Abb. 6). Die große Mehrzahl der Zellen ist multipolar, wobei dann aus jeder Zelle nur *ein* Neurit und unbestimmt viele Dendriten zu entspringen pflegen (*Wundt*, Grundzüge).

Verfolgt man einen *Neurit* auf *seinem* Wege nach dem Austritt aus einer (multipolaren) Zelle, so ist er zunächst ohne jegliche Umkleidung oder nackt (Abb. 7); bald aber wird er von einer röhrenförmigen, zähflüssigen Hülle, der **Markscheide**, umgeben. Um diesen Markmantel legt sich dann noch bei manchen Neuriten eine zweite Hülle, die **Schwannsche Scheide** oder das **Neurilemm**, eine äußere Haut, in welche Kerne eingebettet sind (Neurilemmkerne). Die beiden Hüllen haben den Zweck, den Neuriten zu schützen und zu isolieren, wodurch der Übergang der Erregung von einem Neurit zu einem andern verhindert wird (vgl. die isolierende Hülle beim Kabel). Der vom Markmantel und der äußeren Haut umhüllte Neurit wird **Achsenzylinder** genannt. Er bildet zusammen mit der Hülle die **Nervenfaser**. Ihre Länge ist verschieden; an manchen Stellen ist sie fast 1 m lang (z. B. vom Rückenmark bis zu den Zehen sich erstreckend). Ihr Durchmesser beträgt nur $1/_{40}$ bis $1/_{500}$ mm

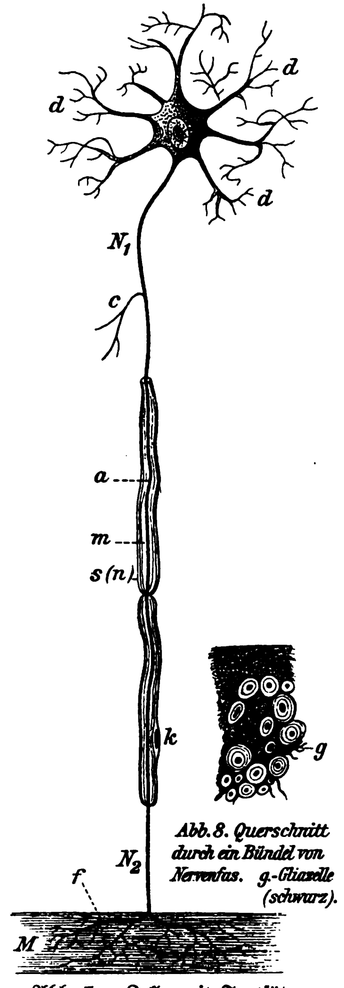


Abb. 8. Querschnitt durch ein Bündel von Nervenfas. g-Gliazelle (schwarz).

Abb. 7. Zelle mit Fortsätzen (Nerveneinheit).

d Dendriten; N_1 und N_2 Neurit; c Kollaterale; a Achsenzylinder; m Markscheide; s (n) *Schwann*sche Scheide (Neurilemm); k Neurilemmkern; f Fibrillennetz; M Muskelfasern. (Nach *Obersteiner* u. a.) Schematisch.

von demnach nur ein Teil auf den Achsenfortsatz oder den umhüllten Neurit entfällt. Wie vom Neurit, so zweigen sich auch vom Achsenzylinder zur Herstellung der Verbindung der Zelle mit einem anderen Gebiete des den ganzen Körper wie ein dichtes Geflecht durchziehenden Nervensystems Seitenäste ab. An der Peripherie verlieren sich die Scheiden, und der nackte Achsenzylinder oder Neurit splittert sich pinselartig auf den Muskeln auf oder verästelt sich baumartig.

Oft treten die Achsenzylinder mit ihren sie isolierenden Hüllen oder die Nervenfasern zu Hunderten und Tausenden zu einem gemeinsamen Strang zusammen (Abb. 8). Diese Nervenstränge sind die **Nerven.** Die einzelnen Nervenfasern sind farblos und durchsichtig; wo sie aber in größerer Menge zusammenliegen, erscheinen sie weiß (vgl. den Schaum, den Schnee). Man nennt die Nervenfasern deshalb **weiße** Nervensubstanz (§ 10).

C. Die Gerüstsubstanz.

Im Gehirn und Rückenmark findet man außer der grauen (d. i. Zellsubstanz) und der weißen (aus Fasern und Strängen bestehenden) Nervenmasse noch eine dritte Substanz, die nach ihrem Bau und ihren Zwecken von jener völlig verschieden ist. Ganglienzellen und Nervenfasern sind nämlich nicht unmittelbar aufeinander gelagert, sondern sie sind in ein außerordentlich feinfaseriges Gewebe oder Netz, die **Gerüstsubstanz**, eingebettet (in Abb. 8 ist deutlich eine Gliazelle zu sehen). Denkt man sich diese Hülle ohne Nervenzellen und Nervenfasern, so würde sie einem großen Schwamm mit zahllosen, äußerst feinen Poren ähnlich sein. Sie dient zum Schutz, zur Stütze, zur Isolierung oder zur Ernährung (durch blutzuführende Äderchen) der in ihr lagernden Nervenelemente.

§ 7. Der Zusammenhang der Nervenelemente (Zellen und Fasern) oder der Neuronen untereinander.

Jeder Nervenfortsatz, sei er Dendrit, Neurit oder Achsenzylinder, entspringt aus einer Nervenzelle, die ihn ernährt (jede abgetrennte Faser stirbt ab), und splittert an seinem peripherischen Ende auf. Die aufgesplitterten Nervenfasern sind aber mit den Dendriten einer anderen Faser nicht verwachsen, sondern es findet nur ein mehr oder weniger dichtes Anlagern oder ein gegenseitiges Umspinnen statt (Abb. 9 u. 10), weshalb auch die isolierenden Hüllen oder Scheiden an den peripherischen Enden der Nervenfasern zurücktreten (Abb. 7). Die Nervenfasern durchziehen den Körper vom Gehirn oder Rückenmark nicht wie ein ununterbrochen fortlaufender Draht; die Fortsätze der einen Zelle verschmelzen nicht unmittelbar mit denen einer anderen, sondern jede Nervenzelle bildet mit ihren sämtlichen Fortsätzen (Dendriten, Neuriten,

Kollateralen) eine in sich abgeschlossene Einheit oder ein **Neuron** (Abb. 7, 9 u. 10). Unser Nervensystem baut sich aus einer Unsumme von Neuronen auf.

§ 8. Der Reizvorgang.

Die Nerven werden durch Reize in Tätigkeit versetzt. Unter Reizen versteht man die Einwirkungen (Ätherschwingungen, Schallwellen usw.), die in dem ruhenden Nerv einen Zustand der Erregung hervorrufen. Worin aber dieser Zustand der gereizten Nerven besteht (mechanische Bewegung, Anschwellen der Nerven, chemische Veränderung, elektrische Spannung), darüber ist trotz eifrigster Untersuchungen noch sehr wenig Sicheres festgestellt worden. Sicher ist, daß der äußere Reiz nicht etwa selber in den Nerv eintritt, sondern gerade da endigt, wo die Reizeinwirkung den Anfang des Nerven berührt. Man nimmt an, daß die Dendriten die Erregung nach der eignen Zelle hinleiten, die Neuriten sie dagegen fortleiten. Bei den bipolaren Zellen (Abb. 10, 18 u. 19) fällt die Zuleitung dem einen der beiden Neuriten zu.

Der Reiz selbst ist ein doppelter, ein außerleiblicher oder innerleiblicher. „Besteht er in einem Vorgang der Außenwelt (Schallwellen, Druck usw.), so nennen wir ihn einen **physikalischen**; besteht er in einem Vorgang in unserem eignen Körper, so nennen wir ihn einen **physiologischen**. Die physiologischen Reize lassen sich dann wieder in periphere und zentrale scheiden, je nachdem sie in Vorgängen in den verschiedenen Körperorganen außerhalb des Gehirns oder in solchen im Gehirn selbst bestehen" (Wundt).

§ 9. Die doppelte Leitung und die Arten der Nerven.

Die durch den Reiz in den Nerven entstandene Erregung wird zum Gehirn hin durch die als Bahnen dienenden Nerven geleitet, oder die Seele (der Wille) beeinflußt Gehirnzellen und deren Fortsätze, die Erregung nach außen hin zu leiten.

Nach der **Richtung**, in welcher die Erregung in den Nerven hingeführt wird, unterscheidet man zwei **Arten** von Nerven:

a) Richtung von außen nach innen (zentripetale Leitung; centrum petere; Abb. 10). Diejenigen Nerven, die eine Erregung von allen anderen Teilen des Leibes zum Gehirn hinleiten, werden **Empfindungsnerven** (sensorische) genannt. Jeder Empfindungsnerv hat nur eine bestimmte Empfindung (z. B. blau, Ton a, rauh, kalt, süß) zu vermitteln, die von einer anderen durchaus verschieden ist, je nachdem durch Licht, Schall, Druck, Wärme usw. die peripherischen Enden der Nerven erregt werden.

aa) **Die Sinnesnerven** (sensible). Sie sind die wichtigsten Empfindungs-(sensorischen) Nerven; sie nehmen außerleibliche Reize auf

und leiten die durch sie bewirkte Erregung zum Gehirn und zur Seele; sie sind Organe der **Sinne**. Zu einem Sinn gehören zunächst das zur Aufnahme des Reizes bestimmte äußere Organ oder das Sinneswerkzeug (Auge, Ohr, Nase, Zunge, Haut), sodann das leitende Organ oder der zentripetale Sinnesnerv (Gesichts-, Gehör-, Geruchs-, Geschmacks-, Tastnerv), endlich die Gehirnteile, in denen die leitenden Nerven endigen.

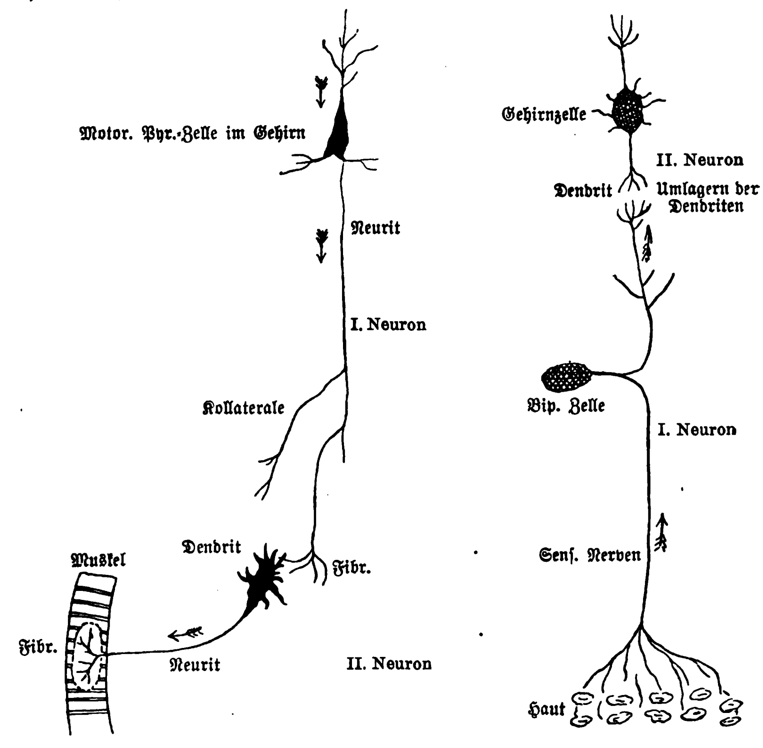


Abb. 9. Schema einer motorischen Neuronenkette. Zwei Neuronen umfassend. (Nach Wundt.)

Auf Veranlassung des Willens geht von einer Pyramidenzelle des Gehirns die Erregung im zentrifugalen Neurit nach außen; sie wird durch Dendriten des 2. Neuron aufgenommen, dessen Neurit durch seine Fibrillen mit der Muskelfaser in Berührung tritt.

Abb. 10. Schema einer sensorischen Neuronkette. Zwei Neuronen umfassend. (Nach Wundt.)

Von der Haut aus geht infolge eines Reizes die Erregung im sensorischen (sensibeln oder sensitiven) Nerv nach der bipolaren Zelle; sie wird dann fortgeleitet und vom 2. Neuron durch Dendriten aufgenommen und zur Gehirnzelle geleitet.[1])

bb) **Die Empfindungsnerven im engeren Sinn** (sensitive). Eine zweite Gruppe zentripetaler Nerven vermittelt die Kenntnis der Zu-

[1]) Der in Abb. 2 bereits angedeutete Vorgang kann hier genauer dargestellt werden; ein 3. Schema (Abb. 18) veranschaulicht dann noch den Zusammenhang der Hauptteile des Nervensystems.

stände unseres physischen Lebens und die innerhalb unseres leiblichen Organismus sich vollziehenden Veränderungen (Magenbeschwerden, Zahnschmerz, Hunger, Durst). Diese Nerven heißen Empfindungsnerven im engeren Sinn oder sensitive.

b) Bewegung von innen nach außen (zentrifugale Leitung; centrum fugere; Abb. 10). Die vom Gehirn nach außen in die Muskeln führenden Nerven sind die **Bewegungsnerven** (motorische). Ein durch die Tätigkeit der Seele (den Willen) erzeugter Gehirnzustand bewirkt eine Erregung der zentrifugalen Nerven, die dann die Muskelfasern (im Arm, Augenlid, Fuß usw.) zur Zusammenziehung oder Ausdehnung veranlassen, d. h. eine Leibesbewegung vermitteln:

Mit Blitzesschnelle läuft die am peripherischen Ende des zentripetalen Nerven erzeugte Erregung zum Gehirn ein, und rasch kommt der Wille durch die zu den Muskeln ziehenden Bewegungsnerven zur Ausführung. (Das Kind sieht eine Blume und will schnell nach ihr greifen.) Die motorischen Nerven sind Organe des **Willens**. Die Fortpflanzungsgeschwindigkeit der Nervenerregung beträgt beim Menschen 34 m (viel geringer als bei Licht und Elektrizität) in der Sekunde; nach anderen Angaben schwankt sie zwischen 30 m (größte Schnellzugsgeschwindigkeit) und 90 m in der Sekunde. Daß eine zentripetale und eine zentrifugale Leitung stattfindet, erhellt daraus, daß die Empfindung sofort aufhört, wenn der zentripetale Nerv an einer Stelle durchschnitten wird („Nerv töten" bei Zahnschmerz), und die Bewegung unterbleibt, sobald der motorische Nerv unterbrochen wird.

Animales Nervensystem (s. § 10 am Schlusse): Gehirn- und Rückenmarksnerven.

- Zentripetale Nerven (Empfindungsnerven oder sensorische).
  - Sinnesnerven (sensible).
  - Empfindungsnerven im engeren Sinne (sensitive).
- Zentrifugale Nerven (Bewegungsnerven oder motorische).

§ 10. Rückenmark und Gehirn, die Zentralorgane des Nervensystems.

Rückenmark und Gehirn[1]) werden Zentralorgane des Nervensystems genannt, weil alle Nerven aus den dortigen Zellen entspringen oder in ihnen münden und dort die Nervenerregung ausgelöst wird. (Veranschaulichen des Begriffes „auslösen" an einer Zündschnur.)

---

[1]) Ein Kopfmodell (Gehirn in 8 Teile zerlegbar) u. andere Modelle liefern für 40 Mark das Medizinische Warenhaus, Berlin NO. 24, Friedrichstraße 108, Katalog 2f, und die Lehrmittelanstalt von Dr. Benninghoven & Sommer, Berlin NW., Turmstraße 19.

1. Das Rückenmark.

Das **Rückenmark** ist ein etwas abgeplatteter, ungefähr 1 cm starker Strang. Die **graue Substanz**, sehr viele **Nervenzellen** (neben Nerven-

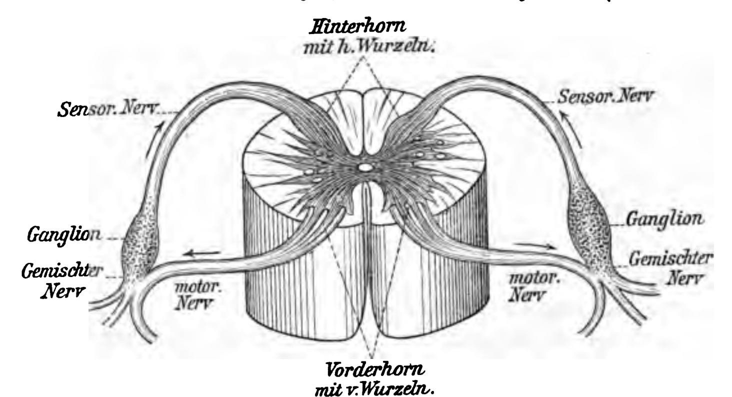


Abb. 11. Querschnitt durch das Rückenmark nebst zentripetalen und zentrifugalen Nerven.

fasern) enthaltend, hat die Gestalt eines Schmetterlings, dessen Flügelspitzen nach der Bauchseite hin **Vorderhörner**, nach der Rückenseite hin **Hinterhörner** genannt werden. Sie wird von der **weißen Substanz** umlagert, die nur aus **Nervenfasern** besteht (Abb. 12).

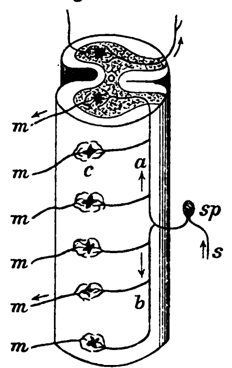


Abb. 12. Nervenwurzeln im Rückenmark und die Verbindung der Zellen und Nervenfasern.

s sensible Faser. sp Spinalganglion. a aufsteigender, b absteigender Ast. c Kommissurenfasern. m Neuriten der motorischen Zellen.

Aus dem Vorderhorn kommen nur **Bewegungs- oder motorische Nerven** hervor; in das Hinterhorn (an der Rückenfläche des Körpers) senken sich die **Empfindungs- oder sensorischen Nerven** ein, die ihre Zellen in einem neben dem Rückenmark liegenden **Spinalganglion** haben. Die Nervenbündel der beiden Hörner oder die vorderen und hinteren **Nervenwurzeln** (letztere aus der Anschwellung des eben genannten Ganglions) vereinigen sich zu dem Stamme der **Rückenmarksnerven** (31 Paare), die in gemeinsamer Scheide **motorische** und **sensorische** Nerven umschließen und deshalb auch **gemischte** Nerven genannt werden. Jede **sensorische** Faser teilt sich bei ihrem Eintritt in das Rückenmark in einen zum Gehirn **aufsteigenden** und einen **absteigenden**, im Rückenmark sich verlierenden Ast. Beide geben überall Seitenäste in die graue Substanz ab.

Das **Rückenmark** und seine Fortsetzung, das **verlängerte Mark**, sind die wichtigsten Organe für die **Reflexbewegungen** (die der besseren Übersicht wegen später, § 11, behandelt werden).

2. Das Gehirn.

Das **Gehirn**, einer abgeflachten Halbkugel gleich, besteht aus drei Hauptteilen, dem **Hirnstamm** (das verlängerte Mark, die Brücke und die Vier- und Sehhügel umfassend), dem **Großhirn** und dem **Kleinhirn**.

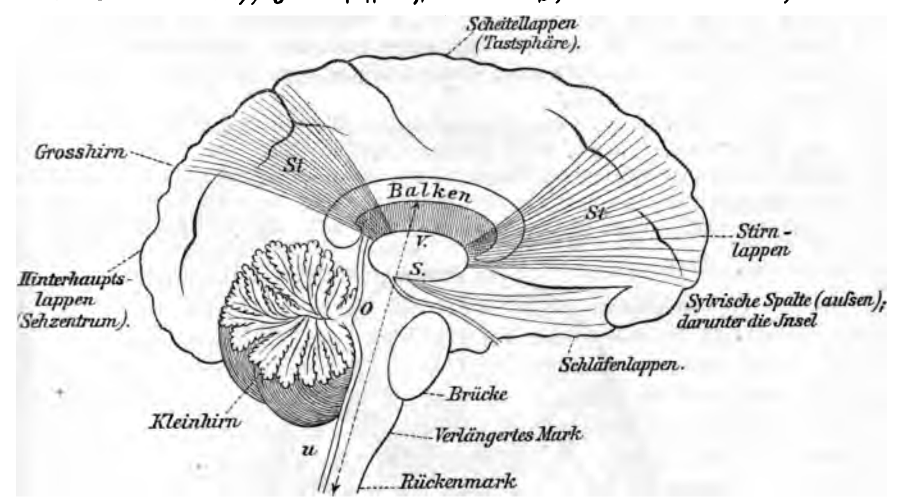


Abb. 13. Mittlerer Durchschnitt durch das Gehirn.
V = Vierhügel. S = Sehhügel. St = Stabkranzfasern. o = obere und u = untere Kleinhirnstiele. Die Länge des Hirnstammes (Vier- u. Sehhügel, Brücke u. verl. Mark) ist durch die punktierte Linie bezeichnet.

A. Der Hirnstamm.

Der **Hirnstamm** vermittelt die Verbindung zwischen dem Großhirn und dem übrigen Nervensystem.

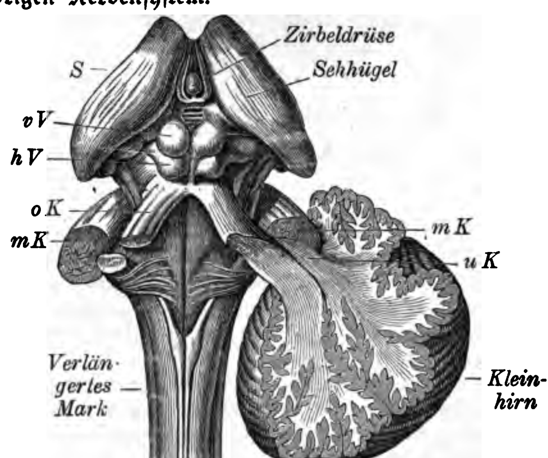


Abb. 14. Hintere Ansicht des verlängerten Markes vom Menschen mit den Vier- und Sehhügeln und den Kleinhirnschenkeln. (Nach Wundt.)
Auf der rechten Seite ist die Ausstrahlung der Kleinhirnschenkel im kleinen Gehirn dargestellt (Lebensbaum). uK untere Kleinhirnstiele; mK mittlere Kleinhirnstiele (Brückenarme); oK obere Kleinhirnstiele (Bindearme des kleinen Gehirns zum großen); hV hinteres, vV vorderes Vierhügelpaar.

Er umfaßt vom Rückenmark ab bis zu den Sehhügeln folgende drei Gehirnteile:

a) **Das verlängerte Mark.** Es gleicht in bezug auf den inneren Bau noch dem Rückenmark, während die übrigen Teile des Hirnstammes, namentlich die Sehhügel, hinsichtlich ihres inneren Baues sich mehr dem Großhirn nähern, indem sie eine starke Zunahme an grauer Nervensubstanz (also an Zellensubstanz) aufweisen. Die aus dem Rückenmark kommenden weißen Stränge enden zum Teil an den Ganglienzellen der grauen Substanz, zum Teil führen sie in das Groß- und Kleinhirn hinein.

b) **Die Brücke.** Die aus dem verlängerten Mark aufsteigenden Markstränge oder Hirnschenkel treten, durch Faserzüge aus den Vier- und Sehhügeln verstärkt, in die Hemisphären des Großhirns ein. Mit den Hirnschenkeln kreuzen sich die mittleren Kleinhirnstiele oder Brückenarme; das durch diese Kreuzung entstandene Gebilde wird Brücke genannt (s. Abb. 15). Sie stellt somit einerseits

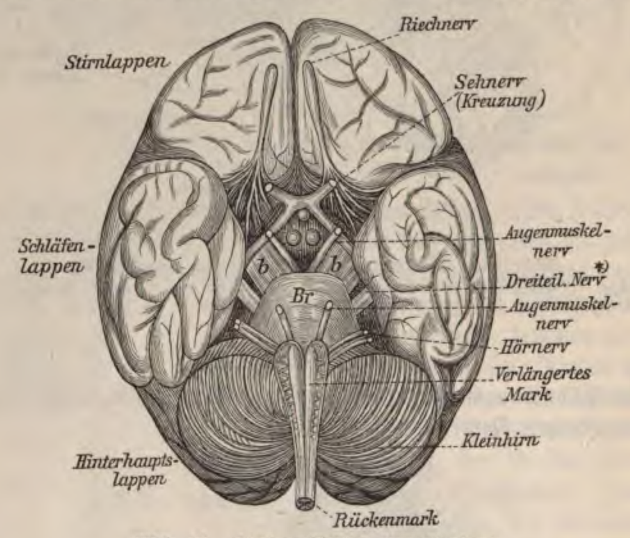


Abb. 15. Untere Ansicht des Gehirns.

Br Brücke. b Brückenarme oder Hirnschenkel zum Großhirn. Unter der Sehnervenkreuzung die Vierhügel. * Die Fasern des dreiteiligen Nerv dienen zur Vermittlung der Geschmacksempfindungen der vorderen Zunge, der Tast- und Temperaturempfindungen im Gesicht, Mund, in der Augenhöhle.

durch die Hirnschenkel in Längsrichtung die Verbindung zwischen dem verlängerten Mark und dem Großhirn her, anderseits verbindet sie in querer Richtung durch die mittleren Kleinhirnstiele die beiden Hemisphären des Kleinhirns. Neben den mittleren Kleinhirnstielen unterscheidet man noch untere und obere Kleinhirnstiele; erstere verbinden das verlängerte Mark mit dem Kleinhirn, letztere das Kleinhirn mit dem Großhirn.

c) **Die Vier- und Sehhügel.** Sie bilden gleichsam den Kopf des Hirnstammes, sie sind am Sehvorgange beteiligt; von ihnen gehen die Sehnerven aus. Die Vierhügel, vier halbkugelförmige Erhöhungen, bergen sehr viele Nervenzellen; ebenso die Sehhügel, die man deshalb als Ganglien bezeichnen kann (Abb. 13 u. 14). In diesem Gehirnteile befindet sich die Zirbeldrüse, die man lange als den Sitz der Seele ansah, da ihre Verletzung sofort den Tod zur Folge hat (Abb. 15).

Vom Hirnstamm, besonders von den Sehhügeln, gehen nach allen Seiten in das darüber liegende Großhirn Nervenfaserzüge. Sie gewähren infolge ihrer

Einschnürung am Hirnstammkopfe das Bild eines Büschels von Leitungen; die Gesamtheit dieser nach der Hirnrinde ausstrahlenden Nervenfasern wird als Stabkranz bezeichnet (Abb. 13).

Vom Hirnstamm entspringen die Hirnnerven (Abb. 15), und zwar im ganzen 12 Nervenpaare, z. B. die Empfindungsnerven: Sehnerv, Hörnerv, Riechnerv und die nach außen leitenden Bewegungsnerven wie die äußeren und inneren Augenmuskelnerven usw.

B. Das Großhirn.

Es wird durch eine tiefe Längsspalte in zwei Hälften oder Hemisphären geteilt, die am Grunde durch eine starke Querfaserschicht, den Balken, zusammenhängen. Durch die Hauptfurchen des Großhirns werden Hemisphärenteile abgegrenzt, die man Lappen nennt; der Ausdruck Lappen bezieht sich nicht bloß auf die Oberfläche des Großhirns, sondern begreift dessen Gesamtmasse in sich. Jede Hemisphäre teilt man in fünf Lappen: den Stirn-, Schläfen-, Scheitel-, Hinterhauptslappen und in die Insel, die von außen nicht zu sehen ist; sie liegt auf dem Boden der Sylvischen Spalte und wird wegen ihrer eigentümlich versteckten Lage auch „der versteckte Lappen" genannt (Abb. 13). Die gesamte Oberfläche ist durch eine große Anzahl von Furchen in sehr viele Windungen und Wülste gefaltet.

Das Großhirn enthält das Marklager (weiße Nervenmasse) und an der Oberfläche des Gehirns die Großhirnrinde (graue Nervenmasse).

a) Das Marklager.

Es besteht aus einem dichten Knäuel von Nervenfasern.

Sie teilen sich in Kommissurfasern, welche die beiden Hemisphären verbinden (aus ihnen besteht hauptsächlich der bereits erwähnte Balken), ferner in Stabkranzfasern, die nach dem Hirnstamm führen und sich zum Teil mit den Fasern im Balken kreuzen und endlich in Assoziationsfasern (Vermittelungsfasern), welche die einzelnen Teile derselben Hemisphäre miteinander verbinden.

b) Die Großhirnrinde.

Die Großhirnrinde, eine Schicht von durchschnittlich 3 mm Dicke, folgt allen Erhebungen, Vertiefungen und Windungen der Oberfläche des Gehirns; infolgedessen hat sie trotz des kleinen Raumes der Schädelhöhle die erstaunliche Flächenausdehnung von mehr als 1600 qcm, d. i. etwa das Fünffache einer Druckseite dieses Buches (nach Ebbinghaus). Eine Schicht der Großhirnrinde besteht aus Zellen von Gestalt dreiseitiger Pyramiden, bei denen von der Basis der Neurit ausgeht, während von den langen Seiten sich zahlreich Dendriten abzweigen.

Die Großhirnrinde ist der wichtigste Teil, die Zentralstation für die seelischen Vorgänge. Hier werden einerseits die durch die zentripetalen Nerven zugeleiteten Erregungen in Empfindung umgesetzt, anderseits

die motorischen Nerven beauftragt, Bewegungen zu veranlassen (Abb. 18). Alle seelischen Vorgänge sind ohne Ausnahme von der Großhirnrinde abhängig.



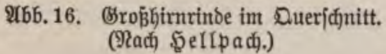


Abb. 16. Großhirnrinde im Querschnitt. (Nach Hellpach.)



Abb. 17. Typus einer Pyramidenzelle. z) Zelle. — n) Neurit. — c) Kollaterale. — d) Dendriten. — h) Hirnperipherie.

Dabei hat man gefunden, daß die einzelnen seelischen Vorgänge an ganz bestimmte Rindenprovinzen der Großhirnrinde gebunden oder lokalisiert sind (Lokalisationstheorie). So hat man in der Rinde des Hinterhauptslappens das Sehzentrum, im Schläfenlappen das Hörzentrum, im Scheitellappen zu beiden Seiten der Längsfurche die Sphäre für viele Tastempfindungen festgestellt. Wird die Rinde des Hinterhauptslappens zerstört, so sieht der Mensch nicht mehr; wird die Rinde des Schläfenlappens vernichtet, so hört er nicht mehr. Gerade auf diesem Gebiet sind die Forschungen indessen noch lange nicht abgeschlossen, abgesehen davon, daß die höheren seelischen Vorgänge sich der nüchternen Forschung völlig unzugänglich erweisen.[1]) S. Abb. 13.

---

[1]) „So groß auch die Fortschritte sind, so wertvoll das Tatsachenmaterial ist, das unermüdliche Untersuchungen auf exakten Wegen in bezug auf Lokalisation usw. zusammengebracht, — in der Hauptsache ist man über das „daß" hinaus zum „wie" noch nicht gelangt, und bezüglich des eigentlichen geistigen Lebens steht man kaum bei den Vorposten. — Man weiß, daß mit der Zerstörung gewisser Hirnmassen die Denkfähigkeit schwindet, aber wovon nun abhängt, was wir Tiefe und Schärfe des Denkens nennen, wie die außergewöhnliche Befähigung für die feinsten abstrakt-mathematischen Denkprozesse körperlich bedingt ist, auf welcher Gehirnbeschaffenheit die poetische Anlage, der Reichtum der Phantasie, die Produktivität in Kunst und Wissenschaft — oder, um auf ein

C. Das Kleinhirn.

Wie das Großhirn, besteht auch das Kleinhirn aus zwei Hemisphären, die durch einen Streifen, den Wurm, miteinander verbunden sind, und die an der Oberfläche in dichte Falten gelegt sind. Die Falten, denen die durchschnittlich etwa 1 mm starke Kleinhirnrinde genau folgt, laufen horizontal und sind schmäler als die Windungen des Großhirns, so daß die Oberfläche das Aussehen von übereinander gelegten Blättern gewährt (Abb. 15). Ein senkrecht zu den Falten geführter Querschnitt (Abb. 14) zeigt das Bild eines stark verästelten Bäumchens (Lebensbaum).

Die Aufgaben des Kleinhirns sind noch wenig klargelegt. Es gleicht anatomisch dem Großhirn und weist ebenfalls Systeme von Kommissuren und Assoziationsfasern auf, sowie Bahnen, die aus dem verlängerten Mark bzw. Rückenmark kommen. Man nimmt an, daß es vor allem dazu dient, die verschiedenen Bewegungen des Körpers einheitlich zu gestalten, daß es also für die Herstellung des körperlichen Gleichgewichts zu sorgen hat.

Anmerkung: Außer den Gehirn- und Rückenmarksnerven gibt es noch das **sympathische** Nervensystem. Es versorgt die Verdauungsorgane und die Nebenorgane der Verdauung, hält die Ernährungsvorgänge und den Stoffwechsel in Gang und Ordnung (Verdauung, Kreislauf des Blutes usw.); es ist vom Willen unabhängig; seine Tätigkeit wird weder durch Schlaf noch Bewußtlosigkeit des Menschen unterbrochen. Daher unwillkürliches oder auch vegetatives Nervensystem. Es entspringt in zwei Nervensträngen aus dem verlängerten Mark; diese laufen neben der Wirbelsäule hin, bilden eine Reihe von Nervenknoten (sympathische Ganglien) und entsenden ihre Nerven in die Brust- und Bauchhöhle. Zahlreiche Fäden verbinden die Teile dieses Systems mit Gehirn und Rückenmark.

§ 11. Willkürliche Bewegungen und unwillkürliche oder Reflexbewegungen.

1. Willkürliche Bewegungen. Schon früher haben wir den Vorgang kennen gelernt, wie auf Grund von Empfindungsreizen Bewegungen ausgelöst werden. Jetzt, nachdem wir das gesamte Zentralnervensystem eingehender betrachtet haben, können wir ihn genauer beschreiben; dabei erkennen wir, wie Gehirn, Rückenmark und Nerven zusammenarbeiten und die beiden letzteren sich der Großhirnrinde unterordnen.

a) Das Auslösen einer Bewegung, wenn Empfindungsreize vorhanden sind. Der noch nicht völlig von der Wissenschaft aufgeklärte Vorgang ist etwa folgender: Wird auf die Peripherie des Körpers ein Reiz ausgeübt, so geht die dadurch hervorgerufene Erregung in der Leitungsbahn des sensorischen Nerven zunächst in die bipolare

---

anderes Gebiet überzugehen — die rücksichtslose Energie des Wollens, der einer Welt trotzende Mut usw. beruhen — über all' das hat weder das Messen der Schädel noch das Wiegen der Gehirnmasse oder das Verweisen auf die Zahl der Windungen einen brauchbaren oder gar befriedigenden Aufschluß gewährt — ganz zu schweigen von den Phantasien eines Gall" (Andreae, Begabung bei Rein, Enz. Handb. I, S. 264).

Ganglienzelle (G) am Rückenmark. Der ins **Hinterhorn des Rückenmarks** (H) einlaufende Zellfortsatz spaltet sich in einen abwärts gehenden, im Rückenmark sich verlierenden Ast (b) und in einen aufwärts steigenden Ast (a). Letzterer geht vorerst etwa bis ins **verlängerte Mark**. Dort springt die Fibrillenerregung (F) auf die Dendriten (D) der Zelle eines anderen Neuron über.[1]) Durch den Neuriten dieser Zelle wird sie dann in die **Großhirnrinde** fortgeleitet, wo sie mit seinem Neuron durch eine **Querfaser** oder **Assoziationsfaser** (Ass.) in Verbindung tritt. Hier beauftragt die **Seele** (der Wille) eine **motorische Pyramidenzelle** (m. P.), und ihr Achsenzylinder leitet die Erregung ins Vorderhorn (V) des **Rückenmarks** fort, wo sie von einer motorischen Zelle des peripheren Neuron aufgenommen und im Achsenzylinder oder motorischen Nerv (m. N.) zum **Muskel** fortgeleitet wird. Die Seele bewirkt also in diesem Falle eine **Bewegung**. Aber sie kann auch die Antwort oder Reaktion auf die sensorische Erregung (zentrale Reizung) unterlassen, sie **kann sich also dem Reiz gegenüber verschieden verhalten**. Sieht z. B. jemand einen Apfel am Baume hängen, so kann es geschehen, daß dessen Anblick zurzeit **keine** Bewegung auslöst. Am nächsten Tage aber, an dem der Anblick völlig derselbe ist, **folgt** auf den sensiblen Reizvorgang eine Bewegung, das Betasten, das Pflücken usw. des Apfels. **Die Bewegung kann also unterbleiben oder eintreten und bei gleichen Reizen eine verschiedene, oft komplizierte sein.**

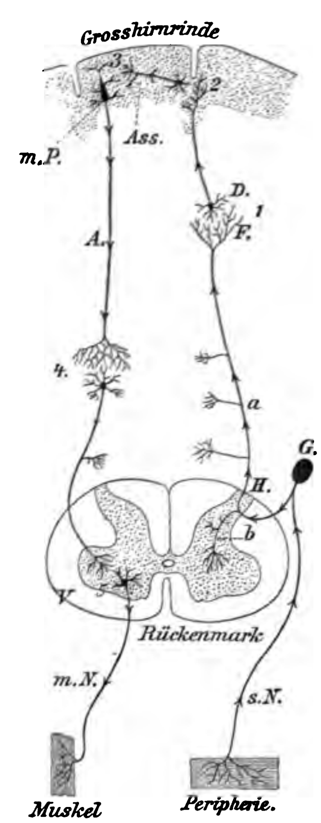


Abb. 18. Leitung einer Erregung unter Vermittelung der Großhirnrinde (willkürliche Bewegung). 1, 2, 3, 4 und 5 Umschaltestellen zwischen den Neuronen. Schematisch nach **Ebbinghaus** u. a.

b) **Das Auslösen einer Bewegung, wenn kein äußerer Reiz vorhanden ist.** Wenn ich unterwegs umkehre, um noch etwas mit-

[1]) Die Nervenfasern kreuzen sich auf ihrem Wege im Rückenmark oder im Gehirn, oder treten von einer Körperhälfte in die andere über; daher erklärt es sich, daß jemand in der **rechten** Körperhälfte gelähmt wird, sobald die Nervenzentren in der **linken** Hemisphäre Schaden genommen oder vernichtet sind und umgekehrt.

zunehmen, wenn ich die Hand zur Faust balle, sie beim Schreiben bewege, den Kopf emporhebe, um in die Ferne zu sehen, aufstehe, um einige Schritte zu gehen, so ist in allen diesen Fällen kein Empfindungsreiz aus der Außenwelt vorausgegangen und demzufolge auch keine Erregung sensorischer Nerven, sondern der Wille allein ist hier die erste Ursache zur Entstehung der Bewegung. Der physiologische Vorgang in den motorischen Bahnen ist derselbe wie der vorher geschilderte (Abb. 9).

Bewegungen, die ihren Grund in dem Wollen der Seele haben, heißen **willkürliche Bewegungen**.

2. **Unwillkürliche oder Reflexbewegungen.** Zur Entstehung reflektorischer Bewegungen geben Empfindungsreize in der Außenwelt oder im Körper jedesmal den Anlaß. Berührt ein Finger ein heißes Eisen oder trifft ihn die Spitze einer Nadel, so wird er schnellstens zurückgezogen. Entweder geschieht dies, nachdem die Seele plötzlich einen Schmerz empfunden hat; dann ist die Bewegung eine bewußte oder eine willkürliche (wie oben bei 1a); oder wir zucken plötzlich zurück, bevor wir uns noch des Schmerzes bewußt geworden sind, also ohne ein Eingreifen der Seele, dann ist die Bewegung eine unwillkürliche oder reflektorische. So verhält es sich z. B., wenn eine flüssige Masse plötzlich empor ins Gesicht spritzt; schneller als das Anspritzen der Masse ist die Bewegung der Augenlider, weshalb der (noch nicht getroffene) Augapfel, sondern die bereits geschlossenen Lider verletzt werden. Die Bewegung der Lider war bereits vollzogen, bevor die Berührung der Flüssigkeit mit dem Körper stattfand, ehe die Seele den Schmerz empfinden konnte. Solche Bewegungen, die ohne Zutun unseres Willens, also ohne seelische Einwirkung zustande kommen, werden **unwillkürliche** oder **Reflexbewegungen** genannt.

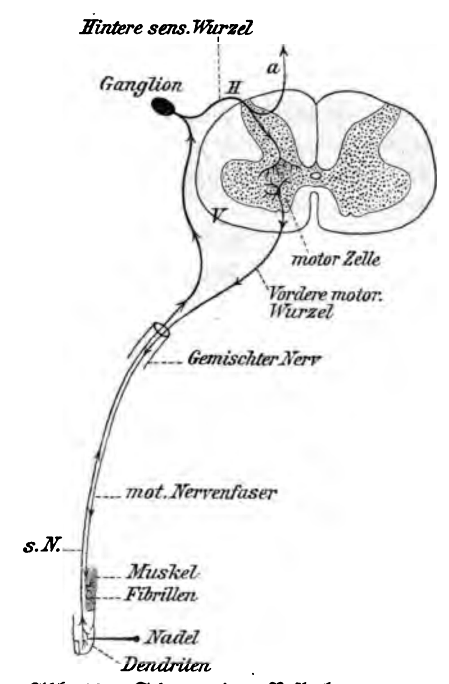


Abb. 19. Schema einer Reflexbewegung.

Hauptorgane für sie sind das Rückenmark und das verlängerte Mark. Der physiologische Vorgang bei einer reflektorischen Bewegung ist etwa folgender: Trifft ein Stich das Endfasernetz der sensiblen Nervenfaser (s. N.) im Finger, so wird die infolge des plötzlichen Reizes

entstandene Erregung durch die Ganglienzelle (G) in das Hinterhorn (H) des Rückenmarks (auf der Rückenseite) geleitet. Hier sollte sie durch einen in der weißen Markschicht aufsteigenden Ast (a) dem Gehirn zugeführt werden, sie springt aber durch die Kollaterale in die graue Substanz zu der motorischen Zelle des Vorderhorns (V) und in deren Fortsätze (m. N.) über, wodurch dann eine augenblickliche Bewegung der Muskelfaser bewirkt wird. Der Vorgang der Erregung wird also, ohne daß in der Großhirnrinde der Einfluß des Willens sich geltend macht, durch die wie Reflektoren wirkenden Ganglienzellen des Rückenmarks umgebogen oder reflektiert. Wie der Lichtstrahl durch den Spiegel, so wird im Rückenmark die Erregung des sensorischen Nerven auf den motorischen Nerv reflektiert. Viele Reflexbewegungen, wie das Niesen, das Blinzeln, werden auch durch das Gehirn ausgelöst.

Der Unterschied zwischen willkürlichen und reflektorischen Bewegungen besteht zunächst darin, daß erstere an die Großhirnrinde, letztere hauptsächlich an das Rückenmark gebunden sind. Bei den willkürlichen Bewegungen sind äußere, gegenwärtige oder frühere Reize vorhanden, und der Wille kann auf gleiche Reize sich in verschiedener Weise betätigen, oder es gehen der Bewegung keine äußeren Reize voraus. Voraussetzung für die Entstehung von Reflexbewegungen aber sind in allen Fällen gegenwärtige Reize, auf die gesetzmäßig stets dieselbe Bewegung erfolgt: Ein starker Lichtreiz verengert plötzlich die Pupille, ein Kohlenstäubchen, eine kleine Fliege zwingt zum Schließen der Augenlidspalte und zur Tränenabsonderung, ein Reiz im Kehlkopf verursacht ein Husten, der Stich einer Mücke läßt uns rasch nach der schmerzhaften Stelle fahren und sie reiben, ein Reiz in der Nase führt zum Niesen usw.

Eine andere Art unwillkürlicher Bewegungen sind die angeborenen instinktiven Bewegungen (Saugen, Kauen, Lecken, Beißen usw.).

§ 12. Diätetische Behandlung des Nervensystems.

Das mit allen Leibesteilen in innigster Verbindung stehende Nervensystem ist in seiner Beschaffenheit von der Kräftigung und Schädigung der einzelnen Körperorgane abhängig. Sein wichtigstes Organ, das Gehirn, ist beim Kinde noch sehr wenig ausgebildet[1]), deshalb muß es geschont und gepflegt werden. Durch tägliche geeignete Übung wird es leistungsfähiger, doch darf es nicht zu frühzeitig angestrengt werden. Sein Stoffumsatz ist ein lebhafter: Gehirnzellen werden zer-

[1]) Das Gewicht des Gehirns beim neugeborenen Kinde beträgt etwa den dritten Teil von dem Gewichte bei Erwachsenen (etwa 330—340 g : 1,5 kg), beim zehnjährigen Kinde 1200—1300 g. Das Rückenmark wiegt beim Neugeborenen 4—5 g, beim Erwachsenen etwa 30 g.

stört und müssen durch zweckmäßige Ernährungsstoffe ersetzt werden; diese, wie auch den Sauerstoff, liefert das Blut, das so die sich auflösenden Zellstoffe beseitigt. Das Gehirn, insbesondere die das Großhirn umschließende Hirnrinde, ist ein außerordentlich feiner Apparat, dessen Erschütterung und Verletzung durch Schlagen auf den Kopf, durch Schütteln, durch turnerische Übungen mit stark geneigtem Kopfe sehr gefährlich werden kann. Unter den zahlreichen Krankheiten des Gehirns (Melancholie, Manie usw.) sind von den Pädagogen am meisten zu beachten der angeborene Schwachsinn und die Nervosität oder Neurasthenie. Bei den Schwachsinnigen ist die Aufnahme der äußeren Eindrücke im allgemeinen gut, aber bei ihrer geringen Aufmerksamkeit (§ 47, A, c) vermögen sie nur einen beschränkten Wissensschatz sich zu erwerben. Die Neurasthenie tritt in den letzten Jahren bei den Kindern häufiger auf; sie zeigt sich u. a. in der Ermüdung beim Denken, in der Abnahme der Leistungen, in der Störung des Nachtschlafes. Zur Verhütung und Behandlung der Neurasthenie seien folgende Maßregeln[1]) aufgeführt: 1. Zweckmäßige Ernährung (Belehrung des Lehrers über die entsprechende Verbindung der Nahrungsmittel); 2. Sorge für Erneuerung der Luft (Ventilation und Lüften); 3. Turnerische Übungen, besonders im Freien; Baden, kalte Waschungen, Spaziergänge; 4. Sorge für ausreichenden Nachtschlaf (Kinder vom 6.—10. Jahre sollen um $^1/_2$8 Uhr, von 10—14 Jahren um $^1/_2$9 Uhr spätestens zu Bett gehen); 5. Vermeidung geistiger Überanstrengung. Die geistige Arbeit für Kinder vom 6.—9. Lebensjahre soll 5 Stunden, für solche vom 15.—18. Jahre 8 Stunden nicht überschreiten. Die Pausen sind zur Erfrischung genau einzuhalten. Aus geistiger Übermüdung folgen Abstumpfung des Gehirns, Kopfschmerzen, Niedergeschlagenheit, Launenhaftigkeit, Energielosigkeit; 6. Sorge für Abwechselung in der Tätigkeit. Zentren in der Großhirnrinde (Sehzentrum, Hörzentrum) dürfen nicht einseitig und zu lange angestrengt werden. Experimentelle Untersuchungen haben ergeben, daß die Aufmerksamkeit in der Schule wahrnehmbar nach halbstündiger geistiger Anstrengung abnimmt (halbe Stunden auf der Unterstufe). Einrichtung des Stundenplanes, individuelle Behandlung der Kinder, besonders der körperlich weniger entwickelten und der schwachsinnigen. Einrichtung von Hilfsschulen, Aufgabe der Schulärzte.[2])

---

[1]) Nach Prof. Ziehens Angaben in Reins Enz. Handb. der Päd.

[2]) S. die päd. Pathologie u. die Literatur über Hygiene (Überbürdung, Ermüdung, geistige Arbeit usw.) am Schlusse.

II. Die Erscheinungen und Gesetze des geistigen Lebens.

A. Das Vorstellungsleben.

§ 13. Die Empfindung.

Schon beim neugeborenen Kinde kann man beobachten, wie empfänglich es für Reize ist; es empfindet süße oder saure und bittere Geschmacksstoffe, helle Lichteindrücke, körperliche Schmerzen. Empfindungen sind also die ersten seelischen Vorgänge; mit ihnen beginnt das Seelenleben des Kindes.

I. Die Arten der Empfindung.

A. Die Sinnesempfindungen.

Empfindungen, die in ihrem ersten Entstehen an äußere Reize und die Tätigkeit der fünf Sinnesorgane[1]) (Ohr, Nase, Zunge, Auge und Sinnesorgan der Haut zur Aufnahme von Druck, Kälte und Wärme) gebunden sind, werden **Sinnesempfindungen** genannt.

Man unterscheidet Schall-, Geruchs-, Geschmacks- und Lichtempfindungen, sowie Druck- und Temperatur-(Kälte- und Wärme-) empfindungen. Bei den vier ersten Empfindungen vollzieht sich der physiologische Vorgang in wenigen Bahnen, da die Sinnesnerven an einem begrenzten Teile des Körpers, dem Kopfe, nur paarweise vorhanden sind. Für die Druck- und Temperaturempfindungen aber sind die Sinnesnerven allgemein über den ganzen Körper mit ihren Endaufsplitterungen ausgebreitet und weisen Hunderte von Nervenbahnen zur Übermittelung der Erregung infolge empfangener Reize an die Zentralorgane auf. Man bezeichnet sie als **allgemeinen Sinn**[2]) gegenüber den vier Spezialsinnen.

a) Die Empfindungen des allgemeinen Sinnes.

Der allgemeine Sinn umfaßt die ganze Körperhaut, die aus Oberhaut, Schleimschicht und Lederhaut besteht (Abb. 20), und eine große

---

[1]) Modelle zur Veranschaulichung der Sinnesorgane, auch mikroskopische Präparate zu etwa 3 ℳ, liefert das Medizinische Warenhaus in Berlin NO 24, Friedrichstr. 108 (Katalog).

[2]) „Die physiologische Entwickelungsgeschichte macht es wahrscheinlich, daß die Scheidung der verschiedenen Empfindungssysteme sich zum Teil erst im Laufe der allgemeinen Entwickelung ausgebildet hat. Das ursprünglichste Sinneswerkzeug ist nämlich die äußere Körperbedeckung mit den ihr zugeordneten empfindungsfähigen inneren Organen. Die Werkzeuge des Geschmacks, des Geruchs, des Gehörs, des Gesichts dagegen entstehen erst später als Differenzierung der Körperbedeckung“ (Wundt).

Anzahl innerer Organe: Gelenke, Muskeln, Sehnen, Knochen, in denen sich auch Sinnesnerven ausbreiten.

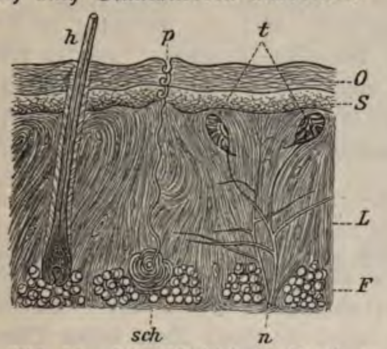


Abb. 20. Durchschnitt durch die Haut.
O Oberhaut; S Schleimhaut; L Lederhaut; F Fettzellen; h Haar; p Pore der Schweißdrüse sch; n Nerv zur Tastpapille t.



Abb. 21. Gefäß- und Tastpapillen der Haut des Zeigefingers (200/1). (Aus Rauber, „Anatomie".)
aa Gefäßpapillen; bb Tastpapillen mit Tastkörperchen; c Gefäßnetz an der Basis.

1. Die Druckempfindungen.

1. Die Arten der Druckempfindungen und die anatomisch-physiologische Grundlage ihrer Entstehung. a) **Die Haut- oder äußere Tastempfindung.** An der Oberfläche der Lederhaut endigen die sich aufsplitternden, den Reiz aufnehmenden Sinnesnerven. An den Stellen des



Abb. 22. Tastpapille. (Aus Rauber, „Anatomie".)
a Bindegewebe der Papille mit elastischen Fasern; b Tastkörper mit queren Kernen besetzt; c Zwei in die Papille eintretende, markhaltige Nervenfasern; d Ihre Windungen um das Tastkörperchen.

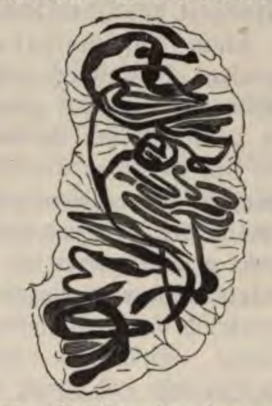


Abb. 23. Tastkörperchen der menschlichen Fingerhaut. (Aus Rauber, „Anatomie".)
Man erkennt den gewundenen Verlauf und die Teilungen der innerhalb des Körperchens befindlichen Nervenfaser.

Körpers aber, die, wie die Fingerspitzen und besonders die Zunge, am empfindlichsten sind, finden sich kegelförmige Papillen (Wärzchen), von denen Tastkörperchen eingeschlossen werden. Die Tastkörperchen sind Zellen von bohnenförmiger Gestalt, die von Nervenfäserchen umsponnen sind (Abb. 20—23); sie haben den Zweck, die Einwirkung des Reizes

auf die peripherischen Enden der Nerven zu verstärken und so die Aufnahme schwächerer Reize zu sichern. Sobald eine Berührung oder ein Druck der Haut, also ein Reiz stattfindet, wird die Erregung in den Nerven nach dem Rückenmark bzw. dem Gehirn geleitet, und es tritt dann eine **Hautempfindung** ein, die man auch als **äußere** Tastempfindung bezeichnet, und zwar als passive, wenn die Haut berührt wird (man wird gestoßen, z. B. im Dunkeln) und als aktive, wenn man einen Gegenstand absichtlich berührt oder betastet (z. B. ein Stück Tuch, ein Pflanzenblatt, ein Fell).

b) Die **innere** Tastempfindung. Sie wird infolge der Spannung der Muskeln, Gelenke und Sehnen ausgelöst; daher man auch Bewegungs- und Spannungsempfindungen unterscheidet. Betastet man einen Körper, so bewegt man dabei die Hand längs dessen Oberfläche; es tritt so zur äußeren Tastempfindung eine Bewegung hinzu, und von dieser erhält man durch eine Empfindung Kenntnis, die man Bewegungsempfindung nennt. Hebt man ein Gewicht, zieht man an einem Seile, so hat man eine Spannungsempfindung.

2. **Bedeutung.** Äußere und innere Tastempfindung sind fast immer zusammen wirksam — das Betasten setzt ja eine Muskelbewegung voraus —, so daß man ihre Leistungen schwer auseinanderhalten kann (vgl. unten das Beispiel von dem Geldstück). Sie belehren uns über die Beschaffenheit der Oberfläche eines Körpers (hart, weich, stumpf, glatt), über seinen Aggregatzustand (fest, flüssig), sein Gewicht (Blei, Aluminium, Flaumfeder) und seine Gestalt (rund, eckig). Die Druckempfindungen der Haut geben dabei die Grundlage ab, da ihre Nervenenden zuerst getroffen werden; aber erst die Muskelempfindungen gestalten jene unsicheren Eindrücke bestimmt und genau. Legen wir z. B. ein Fünfmarkstück auf die unterstützte Hand, so entstehen Hautempfindungen, die uns Ausdehnung und Gewicht des Geldstückes andeuten; beides wird aber viel merkbarer, wenn wir die Hand mehrmals auf- und abbewegen, also Muskelempfindungen hinzukommen. Die Tastempfindungen sind endlich unentbehrlich für die Auffassung des Raumes oder der Körperlichkeit der Dinge. Gleitet man nämlich mit den Tastwerkzeugen über die ganze Körperoberfläche nach Länge, Breite und Höhe, so lernt man die Körperform kennen (s. die Raumvorstellung). Verschiedene Leistungen fallen den Gelenk- und Muskelempfindungen im besonderen zu, so daß die Hautempfindungen nur unvermeidliche Begleiterscheinungen sind. So unterrichten uns diese inneren Tastempfindungen darüber, in welcher Lage sich unsere Glieder befinden, und geben uns damit Kunde von der Haltung und dem Gleichgewicht unseres Körpers; oder sie lehren uns die Muskelanstrengung bei körperlichen Arbeiten richtig abschätzen (vgl. das Aufheben eines Blattes Papier und eines Stückes Eisen, Turnen). Auf ihnen beruht die Ausbildung körperlicher Fertigkeiten. Wir können dabei selbst Werkzeuge als verlängerte Glieder gebrauchen, so daß die Empfind-

lichkeit des Tastsinnes von der Hand sich auf das Instrument überträgt, mit dem wir die Außendinge tastend berühren. Der Gebrauch der Strick- und Nähnadeln, der Schreibfeder, des Zeichenstiftes, der Sonde beruht auf den Tastempfindungen der feintastenden Hand. — Im Dunkeln übernehmen die Tastempfindungen den *Schutz des Körpers*. — Die äußerst feine Tastempfindung der *Zunge* setzt uns über die Zerkleinerung der Speisen, über Gefahren beim Essen (Gräten, Knöchelchen usw.) in Kenntnis. — Beim *Blinden* sind die Tastnerven der Hand besonders fein ausgebildet, bzw. besonders zahlreich mit Tastkörperchen versehen. Daher bilden für ihn die Tastempfindungen einen gewissen Ersatz für den Gesichtssinn (Lesen erhabener Schrift; Verrichten mechanischer Arbeiten; Spielen eines Instrumentes).

2. Die Temperatur- oder Kälte- und Wärmeempfindungen.

Sie sind von der Eigentemperatur unseres Körpers sehr abhängig und äußern sich als kalt, kühl, lau, warm, heiß. Zwischen kalt und heiß gibt es eine *objektive* Temperatur (etwa 15° C.), bei der die Wärmeempfindung verschwindet; je weiter der Temperaturreiz nach beiden Seiten von diesem Punkte entfernt ist, desto stärker ist die Empfindung. Größte Temperaturempfindlichkeit zeigen die Brust, der Oberarm, die Stirnseiten, die Augenlider; verhältnismäßig gering empfindlich sind die Finger, die Hand, die Mitte des Rückens.

Neuere Forschungen haben ergeben, daß die Haut nicht in ihrer ganzen Fläche temperaturempfindlich ist, sondern an einzelnen, dicht nebeneinander liegenden Punkten; dabei sind die Punkte, an denen Kälte empfunden wird, andere als die, auf welche Wärme wirkt; man spricht demnach von Kälte- und Wärmepunkten.

Die hohe *Bedeutung* der Temperaturempfindungen erkennen wir daraus, daß sie für unser *leibliches Wohlergehen* wichtige Dienste leisten. Sie unterrichten uns über zwei *Gefahren*, die es bedrohen: die Gefahr zu großer Kälte und zu großer Wärme (Temperaturempfindung der *Zunge*).

Allgemeiner Sinn.

- *Druckempfindungen*
  - *Äußere* Tastempf. oder *Hautempf.*
    - aktive (Betasten)
    - passive (Berührtwerden)
  - *Innere* Tastempf. oder *Muskelempf.*
    - Bewegungs- und Spannungsempf.
- *Temperaturempfindungen*
  - Kälte- und Wärmeempf.

Anmerkung: Man bezeichnet wohl auch den *Schmerz* als eine besondere Empfindung des allgemeinen Sinnes. Er tritt vielfach als Begleiterscheinung von Empfindungen auf, so bei der Überreizung eines Sinnesnerven (zu starker Druck, kreischender Ton).

b) Die Empfindungen der vier Spezialsinne.

1. Die Schallempfindung (Ton- oder Geräuschempfindungen).

1. Anatomisch-physiologische Grundlage. Das Ohr, das Organ der Schallempfindung, wird von Schallwellen getroffen, die von einem



Abb. 24. Das Gehörorgan.

P Paukenhöhle: h Hammer; a Amboß; st Steigbügel; o ovales Fenster; v Vorhof; r rundes Fenster; Sn Schneckennerv; Vn Vorhofsnerv.

festen Körper ausgehen und durch dessen Umgebung, gewöhnlich die Luft, bis zum Ohre durch Bewegung fortgepflanzt werden. Das Ohr hat drei Teile:

a) das **äußere** Ohr, das aus Ohrmuschel und Gehörgang besteht,

b) das **mittlere** Ohr oder die **Paukenhöhle**, die von dem Gehörgang durch das Trommelfell getrennt wird und mit atmosphärischer Luft gefüllt ist (Zufuhr durch die eustachische Röhre aus der Mundhöhle). Die Paukenhöhle enthält eine gelenkige Kette von drei Gehörknöchelchen: Hammer, Amboß, Steigbügel. Der Hammer ist mit seinem Stiel am Trommelfell festgewachsen und greift mit dem Kopf in den Amboß, dessen Fortsatz der Steigbügel bildet. Eine Membran (membrana = Häutchen), das ovale Fenster, an dem der es verschließende Tritt des Steigbügels festgewachsen ist, stellt die Verbindung zwischen dem mittleren und inneren Ohr her.

c) Das **innere** Ohr oder das **Labyrinth**, das mit dem Gehörwasser angefüllt ist. Der mittlere Raum heißt der Vorhof; die eine Seite nehmen die drei Bogengänge ein und die andere die mit der Spitze nach der Außenseite des Kopfes gedrehte Schnecke (Abb. 25). Im Vorhofe liegen in der Nähe des ovalen Fensters die Hörsteinchen

(Otolithen). Eine zweite Verbindung zwischen innerem und mittlerem Ohr wird durch die Membran des runden Fensters hergestellt. Die Schnecke wird durch eine einer Wendeltreppe ähnlichen Scheidewand in zwei an der Spitze durch eine Öffnung in Verbindung stehende Abteilungen geschieden. In einer Membran des häutigen Schneckenkanals breitet sich die Grundmembran oder Basilarmembran aus; sie trägt an einer Stelle das Cortische Organ, das sich aus etwa 4500 bogenartigen Gebilden aufbaut; auf ihnen ruhen mehrere Zellen, die kurze Härchen tragen und deshalb Haarzellen (oder Hörzellen) genannt werden; sie werden von den Fasern des Hörnerven umsponnen. Die Schallwellen treffen das Trommelfell. Bewegt sich dieses nach innen, so werden auch die an ihm durch den Hammer festgewachsenen Gehörknöchelchen und die Membran des ovalen Fensters nach innen bewegt. Durch das Hebelwerk der Gehörknöchelchen werden also die Schwingungen des Trommelfelles nach dem Labyrinth übertragen, indem der am ovalen Fenster angewachsene Steigbügel die Membran dieses Fensters bald nach

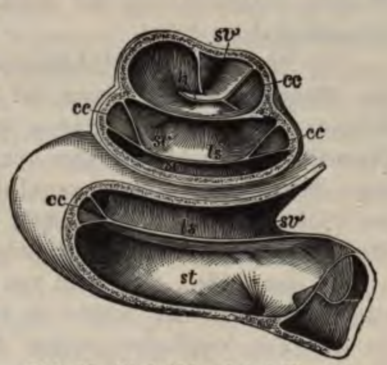


Abb. 25. Linke Schnecke des Menschen, von der Seite geöffnet $\frac{6}{1}$. (Nach Ebbinghaus.)

ls Knochenlamelle; cc Häutiger Schneckenkanal; sv Vorhofstreppe; st Paukentreppe; h Kommunikationsöffnung zwischen Vorhofs- und Paukentreppe.

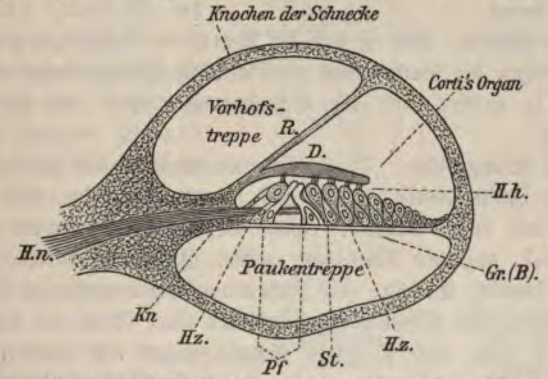


Abb. 26. Querdurchschnitt durch einen Schneckengang. Cortis Organ.

R Reißnersche Haut; Hn Hörnervenfasern zu den Haar- oder Hörzellen (Hz) mit Hörhaaren (H. h.); Kn Knöcherner Teil der Querleiste; Gr Häutiger Teil der Querleiste oder Grund- (Basilar-) membran; Pf Cortische Pfeiler (weiß gez.); St Stützzellen; D Dämpfungsmembran (Cortische Membran).

innen drückt, bald nach außen zerrt. Die Wellenbewegungen im Gehörwasser des Labyrinths aber sind möglich, da, sobald das ovale Fenster nach innen gedrückt wird, die Membran des runden Fensters von der

Flüssigkeit nach außen, der Paukenhöhle, gedrängt wird. Die Wellenbewegung des Hörwassers wird von den die **Haarzellen** umspinnenden Fasern des Gehörnerven aufgenommen und damit ist der physiologische Vorgang eingeleitet, der die Voraussetzung für die Entstehung einer Schallempfindung bildet.

2. **Die Arten der Schallempfindung.** Die Schallempfindung ist eine **Tonempfindung**, wenn die von der Schallquelle ausgehenden Schwingungen sich **regelmäßig** wiederholen (Töne musikalischer Instrumente, Gesang des Menschen usw.); sie ist eine **Geräuschempfindung**, wenn die Schwingungen **unregelmäßig** zusammengesetzt sind (Säuseln der Blätter, Murmeln des Baches, Zischen, Knarren, Brausen, Krachen). Bei der **Tonempfindung** unterscheidet man

a) ihre **Höhe.** Sie hängt von der Zahl der Schwingungen ab, die etwa zwischen 16 und 50000 in der Sekunde betragen müssen, damit sie als Ton empfunden werden können. Je größer die Zahl der Schwingungen, um so höher der Ton.

Die **Musik** greift aus der Linie der Tonempfindungen die nach den Schwingungszahlen am nächsten verwandten heraus, welche die Tonleiter (Tonskala) bilden. (Die Schwingungszahlen der Töne einer Durleiter verhalten sich wie $1 : \frac{9}{8} : \frac{5}{4} : \frac{4}{3} : \frac{3}{2} : \frac{5}{3} : \frac{15}{8} : 2$.) Die musikalisch brauchbaren Töne haben eine Schwingungszahl zwischen 40 und 5000. (E, der tiefste, und d, der höchste Ton des Orchesters, haben $41\frac{1}{4}$, bzw. 4752 Schwingungen in der Sekunde.)

Die Unterscheidung der Tonhöhe wird ermöglicht durch die sogen. Gehörstäbchen (ähnlich den Saiten einer Harfe), d. h. durch verschieden lange und dicke Nervenfasern, die sich in der Schneckenwindung des Ohres in großer Anzahl befinden. Durch tiefe Töne werden die langen und dicken, durch höhere Töne die kürzeren, dünneren Nervenfasern erregt.

b) ihre **Stärke.** Sie ist von der **Weite** der Schwingungen abhängig, d. h. je kräftiger die Saite eines musikalischen Instrumentes angeschlagen wird, um so größer sind die Schwingungen und um so stärker die Schallwellen.

c) ihre **Klangfarbe.** Durch sie unterscheiden sich gleich hohe Töne verschiedener Instrumente, z. B. das a auf der Geige und der Flöte, der Zither und der Trompete. Diese Verschiedenheit in der Klangfarbe beruht darauf, daß die Töne der meisten Instrumente keine **einfachen** Töne sind, sondern **Klänge** (ein Zusammenklingen mehrerer Töne). Alle Klänge bestehen aus einem **Grundton** und einer Reihe von **Obertönen**, die 2, 3, 4 usw. mal so viele Schwingungen als jener haben (man empfindet sie nicht unmittelbar; aber durch sogenannte Resonatoren sind sie hörbar zu machen). Von der Zahl und Stärke der mitklingenden Obertöne hängt die **Klangfarbe** ab. Jedes Instrument (Horn, Violine) besitzt seine besonderen Obertöne und daher seine besondere Klangfarbe. Die Vokale unserer Sprache nähern sich dem Klange, und zwar um so mehr, je reiner sie gesprochen werden (klangvolle Sprache); die Konsonanten sind Geräusche.

3. **Die Bedeutung der Schallempfindungen.** Die Schallempfindungen leisten für das Wohl unseres Körpers wichtige Dienste; sie unterstützen den Gesichtssinn, indem sie (z. B. in der Nacht) vor drohender, vom Auge nicht bemerkter Gefahr warnen. Namentlich aber sind sie für das Leben der Seele von höchster Bedeutung. Sie vermitteln uns die Kenntnis von Vorgängen in der Außenwelt (Rollen des Donners, Sausen des Windes, Rauschen der Blätter, zischende, krachende und raschelnde Geräusche); sie dienen als Zeitsinn, indem die Aufeinanderfolge der Bewegungsvorgänge durch den Schall übermittelt wird. Durch die Auffassuug der Sprache, des Wortes (Mittel, Denken, Fühlen und Wünschen auszudrücken) ermöglichen oder erleichtern sie den Verkehr mit unseren Mitmenschen (selbst aus weiter Ferne, Telephon; vgl. die Lage des Taubstummen; die Bildung der blinden und taubstummen Helen Keller [„Geschichte eines Lebens", Stuttgart, Lutz]). Die Unterscheidungsfähigkeit in bezug auf die Eigenschaften der Töne macht das Gehör zum Kunstsinn (Ausbildungsfähigkeit des Gehörs).

2. Die Geruchsempfindung.

Eine Geruchsempfindung entsteht, wenn gasförmige Stoffe die in der Nasenschleimhaut verbreiteten Riechzellen (Abb. 27) treffen, die einerseits mit den Endfasern des Riechnerven in Verbindung stehen und anderseits mit feinen Härchen an der Oberfläche der Schleimhaut (Abb. 28) münden. Die riechbaren Stoffe streichen mit dem Luftstrom über diese Härchen hin und verursachen in ihnen wahrscheinlich einen chemischen Vorgang. Der Riechnerv (Abb. 28) tritt in den darüber liegenden Stirnlappen des Großhirns.

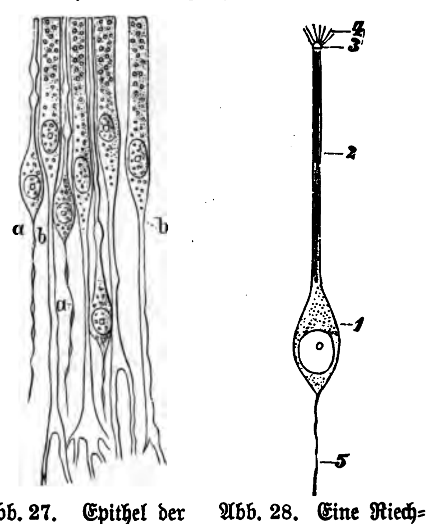


Abb. 27. Epithel der Riechschleimhaut. 500/1. Nach Rauber. aa Riechzellen; bb Stützzellen.

Abb. 28. Eine Riechzelle des Menschen. 1 Zellenkörper mit Kern; 2 Peripherischer Fortsatz; 3 Endkegel: 4 Riechhärchen; 5 Zentraler Fortsatz.

Eine Reihe von Bezeichnungen scheinen den Inhalt (s. [illegible] u. II, 2) der Geruchsempfindungen auszudrücken; man nennt sie angenehm, lieblich, unangenehm, abscheulich usw. Diese Ausdrücke deuten jedoch nur das die Empfindung begleitende sinnliche Gefühl an; so nennt der Hungrige den Duft einer Speise lieblich, während der Gesättigte diese Geruchsempfindung von ihr nicht mehr hat. Auch die Bezeichnungen nach den die Empfindung veranlassenden Stoffen, wie Veilchen- oder Nelkengeruch, besagen nichts über den Inhalt.

3. Die Geschmacksempfindung.

1. Anatomisch-physiologische Grundlage. Für die Geschmacksempfindung ist das Organ die Mundschleimhaut, insbesondere die Zungenhaut. Hier verzweigen sich die Enden der Geschmacksnerven in den Schmeckzellen, die zu Schmeckbechern (s. Abb. 29) vereinigt sind und mit je einem Härchen aus denselben herausragen. Die meisten Schmeckbecher finden sich in den ringförmigen Vertiefungen, von welchen die besonders am oberen Zungenrücken liegenden Wallwärzchen (Abb. 30) der Zunge umgeben sind. Körper, die geschmeckt werden sollen, müssen in flüssigem Zustande die Härchen der Schmeckzellen berühren, wobei ein chemischer Vorgang stattfindet.



Abb. 29. Schmeckbecher. (Nach Wundt.)

Man unterscheidet nur vier Arten des Geschmacks: süß, sauer, bitter, salzig; zwischen ihnen finden zahlreiche Übergänge als Mischempfindungen statt.

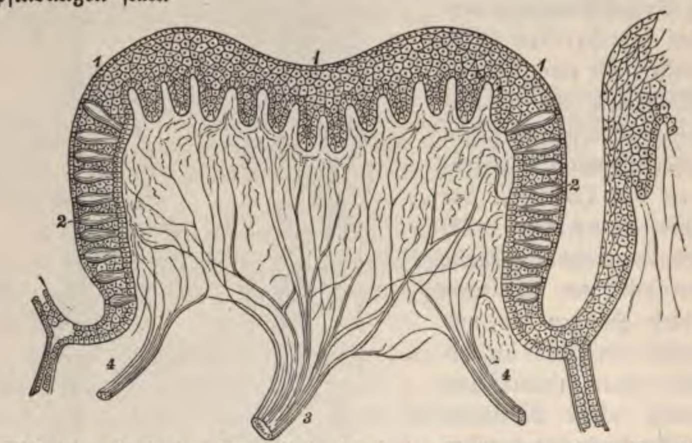


Abb. 30. Senkrechter Durchschnitt durch eine Wallwarze. (Nach Rauber.)
1 Epithel der freien Fläche, 2 Schmeckzellen in Schmeckbechern; 3 Mittlerer Nervenstamm; 4 Seitliche Nervenstämme.

2. Bedeutung der Geruchs- und Geschmacksempfindungen. Die Lage der Organe am Eingange der Atmungs- und der Verdauungshöhle weist darauf hin, daß sie die Aufgabe haben, den Organismus vor Schädigungen zu hüten. Der Geruchssinn ist der „warnende" Sinn (Rauchen der Lampe, schädliche Gase in der Luft, verdorbene Speise), er belebt, betäubt, tötet (Parfüm, Chloroform; Freiligrath, „Der Blumen Rache"); er ist der Wächter der Atmung. Der Geschmackssinn hat Beschaffenheit und Zuträglichkeit der Nahrung zu prüfen. Letzterer wird

oft von ersterem unterstützt; bei geschlossener Nase wird die Unterscheidung des Geschmackes mancher Speisen unsicher. Beide stehen hauptsächlich im Dienste des **leiblichen Lebens**. Man bezeichnet sie daher als **niedere Sinne**.

4. Die Lichtempfindung.

1. **Anatomisch-physiologische Grundlage.** Eine Lichtempfindung wird durch die Wirkung von **Ätherschwingungen** eingeleitet. Sie treten aus der Außenwelt in das Auge über und gehen durch die **Hornhaut**, die **Linse** und den **Glaskörper** (eine schleimige, glashelle Masse) bis zur **Netzhaut** (Rétina), welche die innerste der drei Häute des Augapfels (von außen nach innen die weiße Haut, die [schwarze] Aderhaut, die Netzhaut) bildet (Abb. 31).

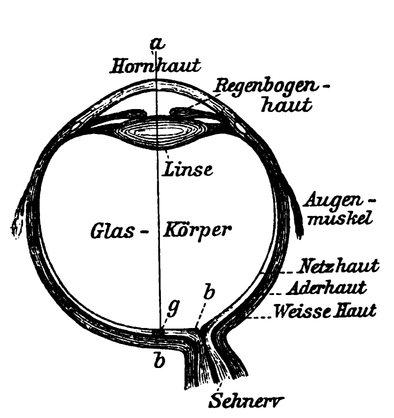


Abb. 31. Durchschnitt durch den linken Augapfel.

g Gelber Fleck; b Blinder Fleck; a b Sehachse.

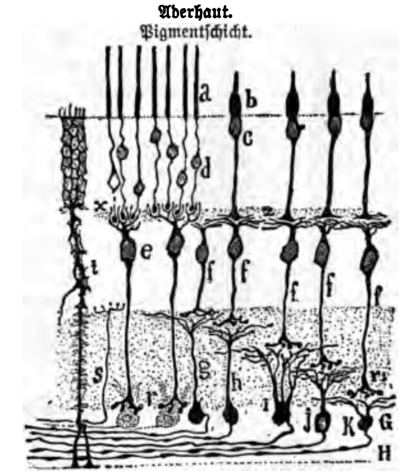


Abb. 32. Querdurchschnitt durch die Netzhaut. (Nach Ebbinghaus.)

H Sehnervenfasern, sie biegen sofort rechtwinklig ab, treten als Sehnerv nach außen und ziehen zum Sehhügel und zu den vordern Vierhügeln des Gehirns. t Müllersche Stützfaser; s Zentrifugale Nervenfasern.

Die **Netzhaut**, weiter nichts als eine äußerst feine Ausbreitung des Sehnerven, wird trotz ihrer geringen Dicke (0,4 mm) durch drei Hauptschichten von Zellen gebildet (Abb. 32). Die innerste, dem Glaskörper zunächst gelegene Schicht bilden die Ursprungszellen des Sehnerven (G, g, h, i, j, k). Daran schließt sich die mittlere Schicht von bipolaren Zellen (e, f). Die äußerste, der schwarzen Aderhaut zunächst liegende Schicht wird von den Stäbchen- und Zapfenzellen (c, d) gebildet. Sie enden in den Stäbchen (a) und den Zapfen (b); die ersteren sind von zylindrischer, die letzteren von flaschenförmiger Gestalt; von den Stäbchen gehen etwa 500, von den Zapfen 200 auf 1 mm; beide sind also von äußerster Feinheit.

Das auf die Netzhaut auffallende Licht (von rechts in der Figur) dringt durch sie hindurch bis zu den Stäbchen und Zapfen; sie sind die

lichtempfindlichen Teile des Auges. Sie nehmen die durch die Ätherschwingungen gebildete Bewegung auf und leiten so den physiologischen Vorgang ein, der die Voraussetzung für die Entstehung einer Lichtempfindung bildet.

Die Stelle des deutlichsten Sehens ist „der gelbe Fleck", der etwa in der Mitte der Augenachse liegt; hier stehen die Zapfen am dichtesten; wollen wir einen Gegenstand genau sehen, so richten wir das Auge auf ihn, d. h. wir bringen ihn in die Richtung der Augenachse oder in eine solche Lage, daß sein Bild auf den gelben Fleck fällt. Da dieser nur Zapfen enthält, so schließt man, daß diese eine noch feinere Lichtempfindlichkeit als die Stäbchen haben. Die Stelle, an welcher der Sehnerv aus der Ader- und weißen Haut austritt, der „blinde Fleck", ist lichtunempfindlich; er besitzt weder Stäbchen noch Zapfen.



Abb. 33. Stäbchen und Zapfen vom Menschen. (Nach Wundt.)

a Außenglied; b Innenglied; c Stäbchen- und Zapfenfaser; d Stäbchen- und Zapfenkorn; e Endigung der Faser (Stäbchenkorn, Zapfenfuß).

Die Art der Nervenerregung beim Sehvorgang ist unbekannt. Man hat aber bei den Stäbchen und Zapfen einige Erscheinungen festgestellt, die mit der Lichtreizung offenbar in Verbindung stehen. Sie sind nämlich (an der Aderhautseite) mit einer Schicht von Pigmentzellen bedeckt, die einen braunen Farbstoff enthalten. Beim Sehen wandert derselbe in den Zwischenräumchen der Stäbchen und Zapfen nach innen. Im Ruhezustande des Auges zieht er sich wieder nach der Pigmentschicht zurück. Ferner befindet sich in den Stäbchen ein purpurroter, sehr lichtempfindlicher Farbstoff, der unter dem Einflusse des Lichtes zunächst eine gelbe Färbung annimmt (Sehgelb) und bei weiterer Einwirkung farblos wird. Unter dem Einflusse von Dunkelheit entsteht wieder der Sehpurpur. Das Bleichen dieses Farbstoffs faßt man als eine Zersetzung, d. h. als einen chemischen Prozeß auf (vgl. die Vorgänge bei der Photographie). Außerdem hat man Quellungen der Stäbchen als Wirkung sehr starker Lichtreize bemerkt, auch elektromotorische Vorgänge in der Netzhaut beobachtet.

Die Sehnerven endigen in den Ganglien der Vier- und Sehhügel, von denen durch Faserzüge des Stabkranzes (s. Abb. 13) die Übermittelung der physiologischen Vorgänge der Sehnerven nach dem Hinterhauptslappen der Großhirnrinde geschieht (s. § 10, B).

Der Gesichtssinn vermittelt farblose und Farbenempfindungen. Die farblose Empfindung nennt man auch die allgemeine Lichtempfindung oder Helligkeitsempfindung. Sie hat als Grenzpunkte Schwarz (die Abwesenheit aller Reizungen) und Weiß (physikalisch das Ergebnis des Zusammenwirkens aller Farben). Durch Verminderung der Lichtstärke erhält man aus Weiß die verschiedenen Abstufungen des Grau. — Die Farbenempfindungen werden durch Ätherschwingungen hervorgerufen, die 450 bis 800 Billionen in der Sekunde betragen; der ersteren Zahl entspricht die Empfindung rot, der letzteren die Empfindung violett; zwischen diesen Grenzen liegen die übrigen Farben. Wir erkennen bekanntlich ihren Zusammenhang aus dem Sonnenspektrum.

Nicht alle Ätherschwingungen vermögen die Stäbchen und Zapfen so zu erregen, daß wir eine Lichtempfindung haben; beträgt die Schwingungszahl weniger als 450 Billionen, so empfinden wir die Schwingungen nur als Wärmestrahlen, geht sie über 800 Billionen hinaus, so erhalten wir chemische Strahlen; die ersteren sind unsichtbar; man nennt sie, da sie (von der Farbenskala gerechnet) jenseits des Rot liegen, ultrarote Strahlen; die letzteren können sichtbar gemacht werden durch Abblenden der übrigen Farben; sie erscheinen als Purpurrot; sie heißen ultraviolette Strahlen. Das System der Farbenempfindungen wird also erst vollständig, wenn man zu den Spektralfarben noch Purpurrot hinzufügt. Unter Farbenblindheit versteht man das Unvermögen, bestimmte Farben wahrzunehmen und von anderen zu unterscheiden. Selten ist die völlige Farbenblindheit; es bleibt bei ihr von der allgemeinen Lichtempfindung nur die mittlere Helligkeitsempfindung übrig, also ein Grau. Häufiger ist die teilweise Farbenblindheit, die sich meist als Rotblindheit äußert; rot erscheint dunkel (Bedeutung für einzelne Berufsklassen).

2. **Bedeutung.** Die Lichtempfindung spielt die Hauptrolle für die Entwickelung des geistigen Lebens. $^9/_{10}$ aller Empfindungen gehören dem Gesichtssinn an (§ 15). Das Gesichtsorgan ist deshalb von den vier Spezialsinnen am beweglichsten, indem sechs besondere Muskelpaare es nach allen Richtungen hin bewegen, indem es vor allem die Fähigkeit der Akkommodation hat, d. h. sich für das Sehen in die Ferne und in die Nähe durch Vergrößerung und Abflachung der Linsenwölbung einrichten kann, und indem es außerdem die Möglichkeit bietet, durch die feinsten Instrumente unterstützt zu werden. So hat das Mikroskop der Seele eine vollständige Welt von Lichtempfindungen erschlossen, und durch das Fernrohr werden unendlich feine Lichtreize aus unmeßbaren Entfernungen zu merkbaren Lichtreizen verstärkt. Indem der Gesichtssinn die Erscheinungen der Naturkräfte und Naturgesetze aufnimmt, gibt er die Möglichkeit zu deren Erforschung und Festlegung. Bei der Auffassung räumlicher Verhältnisse ist er in hervorragender Weise beteiligt. Auf der Lichtempfindung beruht der Verkehr der Menschen durch das schriftliche Wort. Durch die beliebige Wiederholung, deren der Gesichtssinn bei seinen Wahrnehmungen fähig ist, verdanken wir ihm eine besondere Sicherung unserer Erkenntnisse. — Von größter Wichtigkeit ist er für das Erkennen des Geistigen. Die Erscheinungsformen des

geistigen Lebens sind beim Menschen dessen Mienen, Handlungen; sie werden als Äußerungen der inneren Vorgänge erkannt. Das Auge „erkennt" aus dem Auge die Seele des Menschen. Die Lichtempfindungen sind demnach die Grundlage für praktische und wissenschaftliche, äußere und geistige Erkenntnis. — Die Lichtempfindung ist endlich ein Führer in das Schöne in der Natur und der Kunst; die Schönheiten der Natur, die Schöpfungen der bildenden Künste würden uns verborgen bleiben, wenn wir jener nicht fähig wären.

B. Die Körperempfindungen.

1. **Physiologische Grundlage.** Die Sinnesempfindungen, die wir bisher betrachtet haben, sind seelische Zustände, die durch Reize der Außenwelt, die Tätigkeit der fünf Sinnesorgane und die sensibeln Nerven vermittelt werden. Neben diesen unterscheidet man noch **Körper**empfindungen. Ihre Reizquelle liegt nicht in der Außenwelt, sondern in den inneren Organen des Menschen (Magen, Lunge usw.), von denen die sensitiven oder Empfindungsnerven im engeren Sinne (§ 8) ausgehen („Organempfindungen", „Innenempfindungen"). Veränderungen innerhalb unseres Körpers (Leerwerden des Magens, Trockenwerden des Gaumens usw.) üben auf die Endigungen der sensitiven Nerven einen Reiz aus; da sie ebenso wie die sensibeln Nerven mit dem Gehirn in Verbindung stehen, so wird die durch den Reiz entstandene Nervenerregung zum Gehirn geleitet. Aus Anlaß dieser physiologischen Vorgänge kommt dann eine entsprechende Empfindung zustande (Verdauungsstörung, Hunger, Durst, Atemnot).

Man unterscheidet **allgemeine** Körperempfindungen (Gemeingefühl, besser „Gemeinempfindung"), die aus dem Verlauf der Lebensverrichtungen des Körpers (Stoffwechsel) sich ergeben und demgemäß das Allgemeinbefinden des Körpers kennzeichnen, wie Hunger, Durst, Wohlbefinden, Schwäche, Kraftgefühl, und **lokale** Körperempfindungen, die auf ein bestimmtes Organ des Körpers sich beziehen, wie Kopfschmerz, Atembeschwerden, Magenschmerzen.

Während man sich von den Sinnesempfindungen losmachen kann, z. B. durch Schließen der Augen, durch Entfernen stark riechender Blumen, ist dies bei den Körperempfindungen nicht ohne weiteres möglich, da sie durch Zustände innerhalb unseres Körpers veranlaßt werden.

2. **Bedeutung.** Durch die Körperempfindungen werden wir über den jeweiligen Zustand unseres Körpers unterrichtet und namentlich auf Einflüsse, die ihn schädigen, beizeiten aufmerksam gemacht (Erkrankungen, Ermattungen, Magen- und Kopfschmerzen). Für die Entwickelung des geistigen Lebens sind sie ebenfalls von Bedeutung, da sie unser Seelenleben günstig oder ungünstig beeinflussen können, je nachdem sie Angenehmes oder Unangenehmes in betreff unseres Körperzustandes ver-

mitteln. Empfindungen körperlichen Wohlbefindens und körperlicher Frische machen den Menschen fröhlich, zum Aufmerken und Arbeiten aufgelegt, während Empfindungen der Schwäche, Müdigkeit, Unpäßlichkeit und Kränklichkeit ihn für geistige Eindrücke unempfänglich machen und seine Tatkraft erlahmen lassen (s. II, Nr. 3).

Arten der Empfindung.

Sinnesempfindung — **Körper**empfindung

Sinnesempfindung: a) Empf. d. allg. Sinnes — b) Empf. d. 4 Spezialsinne

Körperempfindung: allgemeine — lokale

a) Empf. d. allg. Sinnes: 1. Druck= 2. Temperaturempf.

b) Empf. d. 4 Spezialsinne: Schall=Geruch=Geschmack=Lichtempf.

Empf. d. mechan. Sinne. (Druck=, Temperatur=, Schallempf.) — Empf. d. chem. Sinne. (Geruch=, Geschmackempf.)

II. Allgemeines über die Empfindungen.

1. Entstehung und Wesen.

Die Entstehung der Empfindung ist (wie wir bei den einzelnen Empfindungen bereits erkannten) zunächst an gewisse physische Vorgänge gebunden. Sofort nach der Geburt zeigt das Kind, daß Sinnesreize jeder Art auf es einwirken; am deutlichsten ist dies bei Geschmacks- und Tasteindrücken, am unsichersten bei Schallerregungen erkennbar.[1]) Treffen in den ersten Wochen Lichtstrahlen seine Augen, so schließt es diese. Auf den sehr fein ausgebildeten Endapparat des Sehorganes ist durch das Licht aus der Außenwelt ein physikalischer Reiz ausgeübt worden. Dadurch wird dann in dem Sehnerven eine Erregung, ein physiologischer Reiz hervorgerufen, der zum Gehirn geleitet wird, wo eine zentrale physiologische Reizung entsteht. Endlich wird durch diese Reizvorgänge auf eine uns unbekannte Weise die Seele veranlaßt, tätig zu sein: sie erzeugt eine Empfindung, z. B. hell, grün, süß, rauh, oder sie empfindet. Es sind also **drei Vorgänge,** durch die eine Empfindung zustande kommt: der erste vollzieht sich in der Außenwelt und ist **physikalischer** Art; der zweite findet innerhalb des leiblichen Organismus statt und ist **physiologischer** Art; der dritte geschieht in der Seele selbst und ist **psychischer** Art. Während des Ablaufes des physikalisch-physiologischen Vorganges hat das Kind noch keine Empfindung (süß, hart); sie wird erst nachher von der Seele hervorgebracht. Sie ist die eigentliche Tat der Seele selbst; die teils in der Außenwelt, teils im Körper liegenden Vorgänge geben nur den vermittelnden Anlaß zu ihrer Entstehung; sie sind nur die Bedingung oder Voraussetzung, aber nicht die Ursache der Entstehung; letztere liegt vielmehr in dem Wesen der Seele selbst.[2])

---

[1]) Wundt, Grundriß der Psychologie. Leipzig, Engelmann.

[2]) „Nicht der Feuerfunke ist es, der die Explosionskraft dem Pulver mitteilt, denn auf andre Gegenstände fallend, bringt er keine Wirkung ähnlicher Art hervor; weder in seiner Temperatur noch in der Art seiner Bewegung, noch in irgend einer andern seiner Eigenschaften würden wir den Grund finden, der ihn befähigte, aus

Dem Kinde ist in den ersten Lebenswochen noch nicht bewußt, **woher** die Empfindung kommt; es hat nur die Empfindung der **Helligkeit** oder des **Geräusches**, ohne sich dessen bewußt zu werden, daß von einem Gegenstande der Außenwelt, von dem **Lichte** die Helligkeit, von der **Uhr** das Geräusch herrührt; es kann sich noch nicht nach außen hin orientieren. **Die Empfindung ist der erste und einfachste bewußte Zustand der Seele, der durch die Reize der Außenwelt und den Erregungszustand in den Nerven veranlaßt, durch die Tätigkeit der Seele aber erzeugt wird,** oder kürzer: die Empfindung ist ein durch physikalisch-physiologische (materielle) Vorgänge eingeleiteter psychischer Akt. Die genannten **drei** Vorgänge sind stets, wie wir früher schon erkannten, nur bei den **Sinnesempfindungen** vorhanden; bei den **Körperempfindungen** fehlt der physikalische Reiz aus der Außenwelt, sie sind an Vorgänge **innerhalb** des **Körpers** (physiologische) und an die **sensitiven** Nerven gebunden.

Anmerkung. Wie oben gezeigt worden, ist der dritte Akt beim Entstehen einer Empfindung ein **seelischer**. Der **Materialismus** aber faßt die seelischen Erscheinungen nur als Erzeugnis des Leibes auf und leugnet die Selbständigkeit der Seele (s. § 49). Dagegen spricht aber unter anderem[1]) folgendes:

1. Sind nach (etwa jedesmal sieben) Jahren alle Stoffteile, auch die des Gehirns, aus dem Organismus ausgeschieden und neue Stoffe an deren Stelle getreten, so weiß sich der Mensch trotz dieser Veränderung doch immer als dieselbe Persönlichkeit. (Einheitlichkeit des Selbstbewußtseins.) Es steht über den Stoffmassen und unabhängig von ihnen ein höheres „Etwas", das im Wechsel der Stoffe beharrt, und dies ist die Seele (Beharrlichkeit des Selbstbewußtseins, s. § 31). — 2. Es kann niemals erklärt werden, wie durch Vereinigung und Bewegung stofflicher Hirnmoleküle ein geistiger Zustand entsteht. Eine Bewegung kann physikalisch nur immer eine Bewegung hervorrufen. — 3. Im Menschen entwickelt sich

---

sich allein heraus jene störende Kraft zu entwickeln; er findet sie vor in dem Pulver, auf welches er fällt, oder richtiger, er findet sie auch hier nicht fertig vor, aber er trifft mehrere Stoffe in einer Verbindung an, die bei dem Zutritt der erhöhten Temperatur, die er hinzubringt, sich mit plötzlicher Gewalt gasförmig ausdehnen muß. Für die Form der entstehenden Wirkung liegt also der **Grund** in der Mischung des Pulvers allein, für ihren **wirklichen Eintritt** bringt die Glühhitze des Funkens die letzte notwendige ergänzende **Bedingung** hinzu. Zu denselben Schlüssen berechtigt uns die Unvergleichbarkeit der materiellen Zustände und ihrer geistigen Folgen. Wie fest die letzteren an jene als ihre **Bedingungen** gebunden sind, den **Grund** ihrer Form müssen sie doch in einem andern Prinzip haben" (Lotze, Mikrokosmus I; vgl. Lotze, Medizin. Psychologie, S. 87).

[1]) „Die Materialisten sind sozusagen Gedankentemperenzler"; — sie behaupten, „die Materie habe sich aus eigener Kraft zur organischen Materie emporgesteigert — wie der Baron Münchhausen sich selber am eigenen Schopf aus dem Sumpfe zog —, und so seien eben Leben und Denken schließlich Eigenschaften der Materie geworden." — „Der Materialismus steht und fällt mit der Behauptung, daß nur das Sinnliche wirklich sei. Wir haben fünf Sinne, also — so schließt der Materialist — hat die Materie fünf Eigenschaften. Mit solcher Logik könnte man ebensogut sagen: Es gibt keine Sonne, weil es Blinde gibt" (du Prel, Das Rätsel des Menschen. Leipzig 1892, Reclam). — Dreher, Der Materialismus, eine Verirrung des menschlichen Geistes. 2 ℳ. — Dennert, Der Mensch und sein Einfluß auf die heutige Volksbewegung. 0,50 ℳ.

eine Macht, die sich den leiblichen Organismus mit der sittlichen Kraft der Selbstbeherrschung unterwirft und einem höheren Ziele dienstbar zu machen weiß. Wären Leib und Seele im Grunde einerlei Wesen, so wäre jener Kampf, jener Zwiespalt im Innern unmöglich, den uns Paulus in seinen Briefen geschildert hat (Röm. 2, 15. Röm. 7. Gal. 5, 17).

So ist eine große Kluft zwischen dem physikalischen und physiologischen Vorgang einerseits und der psychischen Erscheinung andererseits vorhanden.

„Es steht mit der Seele, die an den Körper angeschlossen ist, wie mit einem Menschen, der an einen Karren befestigt ist. Wenn sich dieser Mensch bewegt, so muß sich der Karren mitbewegen. Es wird aber niemand behaupten, daß die Bewegung von dem Karren herrühre. Ebenso rühren die Handlungen nicht vom Körper, sondern von der Seele her. — Die Bewegung ist leichter, wenn die Räder an dem Karren geschmiert, ob sie gleich nach der Befreiung von dem Karren noch leichter wäre. Also ist auch eine gute Konstitution des Körpers eine Beförderung des Lebens, solange die Seele an den Körper gebunden ist, obgleich die Beförderung des Lebens noch besser wäre nach der Befreiung vom Körper. Denn da der Körper eine leblose Materie ist, so ist er ein Hindernis des Lebens. — Wenn der Körper gänzlich aufhört, so ist die Seele von ihrem Hindernis befreit, und nun fängt sie erst an, recht zu leben" (Kant, Vorlesungen über Psychologie).

2. Inhalt, Stärke und Ton der Empfindung.

Man unterscheidet bei den Empfindungen drei Merkmale: den Inhalt (die Qualität), die Stärke (Intensität) und den sie begleitenden Gefühlston.

a) Inhalt der Empfindung.

Die Empfindung des Blauen, des Sauren und des Tones sind voneinander verschieden und nicht vergleichbar. Was eine Empfindung im Gegensatz zu einer anderen darstellt, bezeichnet man als ihren **Inhalt** oder ihre Qualität. Man unterscheidet nach dem Inhalt zunächst Empfindungen verschiedener Sinnesgebiete, z. B. rot, kalt, süß, laut und zählt danach soviel Arten von Empfindungen, als es Sinnesgebiete gibt; sodann aber auch voneinander verschiedene Empfindungen innerhalb desselben Sinnesgebietes, so beim Gesichtssinn eine ganze Skala qualitativ verschiedener Farbenempfindungen: Rot, Orange, Gelb usw., beim Gehörsinn den Ton c bei 132 und den von ihm inhaltlich verschiedenen Ton $\bar{c}$ bei 264 Schwingungen in der Sekunde, beim Geschmackssinn süß, bitter, sauer, salzig usw.

b) Stärke der Empfindung.

Die Stärke oder Intensität der Empfindung ist von der Stärke des Reizes (des äußeren oder physikalischen bei Sinnes-, des inneren oder physiologischen bei Körperempfindungen) abhängig und kommt in Unterscheidungen wie leise, laut, lau, warm, heiß; düster, hell, grell usw. sprachlich zum Ausdruck. (Flüstern, Schreien, Donner; Kerzenlicht, Lampenlicht, elektrisches Licht; Veränderungen in Körper-

organen: Hunger, Heißhunger.) Ein Stückchen Zucker oder einen Tropfen Essig in einem Liter Wasser schmeckt man nicht, den Duft einer nicht nahen Blume riecht man nicht, einen zu weit entfernten Trompeten- oder Glockenton hört man nicht. Der Reiz ist in allen diesen Fällen zu schwach oder nicht hinreichend, die peripherischen Enden der Nerven so zu erregen, daß eine Empfindung zustande kommt. Soll durch ihn eine Empfindung ausgelöst werden, so muß der Reiz einen bestimmten Stärkegrad besitzen. Der Grad der Reizgröße nun, der erreicht sein muß, damit eine eben merkliche Empfindung zustande kommt, wird **Reizschwelle** genannt; unterhalb der Schwelle kann der Reiz keine Empfindung auslösen. Wird der anfangs zu schwache Reiz, etwa durch Eingießen weiterer Essigtropfen in ein Liter Wasser, allmählich verstärkt, so wird ein gewisser Punkt erreicht werden, bei dem man gerade soeben den Essig schmeckt oder die Geschmacksempfindung „sauer" hat. Erhält so der Reiz einen hinreichenden Stärkegrad, damit eben noch eine Empfindung zustande kommt oder diese zu einer bewußten wird, so ist mit der Reizschwelle die schwächste, die eben erst merkliche Empfindung oder die **Empfindungsschwelle** gegeben.

Wird der Reiz noch mehr gesteigert (etwa durch fortgesetztes Eingießen von Essigtropfen, durch Vermehrung der Lichter, durch Verstärkung von Trompetentönen usw.), so wird mit der Zunahme der Reizstärke auch eine Verstärkung der Empfindung erzielt; nach einer gewissen Höhe aber ist eine solche nicht mehr möglich. Ein zu starker Reiz löst keine Empfindung mehr aus, sondern führt zur Zerstörung des betreffenden Sinnesorganes, z. B. zu grelles Licht kann Blindheit, allzu starkes Geräusch Taubheit zur Folge haben. Diese obere Grenze wird **Reizhöhe** genannt, d. h. die höchste Stärke, die ein Reiz haben kann, bei der eine Steigerung der Empfindung nicht mehr herbeigeführt werden kann. Das Gebiet der Empfindungen ist also von Reizschwelle und Reizhöhe begrenzt; weder zu schwache noch zu starke Reize können Empfindungen auslösen. Die Lage der Reizschwelle ist individuell unbestimmt und Schwankungen unterworfen; sie ändert sich nicht bloß nach der Verschiedenheit der Reizstärke, sondern auch gemäß der Empfindlichkeit der Nerven. So liegt sie bei kranken Menschen, die an Nervosität leiden, sehr niedrig, bei nervenkräftigen Menschen viel höher.

Das Stärke- oder Intensitätsverhältnis von Reiz und Empfindung.

Mit der Verstärkung des Reizes wächst, wie oben darlegt, die Stärke der Empfindung. In welchem Verhältnis geschieht dies nun oder nach welchem Gesetz findet eine Verstärkung der Empfindung statt?

Wird in einen von vielen Lichtflammen hell erleuchteten Raum eine gleiche Lichtflamme hinzugebracht, so empfinden wir keine Zunahme der Helligkeit, während die Verstärkung der durch ein Licht verursachten Helligkeit durch ein hinzukommendes gleiches Licht empfunden wird. Je schwächer die Reizung ist, die eine Empfindung vermittelt, um so leichter wird eine geringe Steigerung der Reizstärke

empfunden. Zwei Lichter aber bewirken in gleicher Entfernung nicht eine noch einmal so starke Lichtempfindung als ein Licht; Reizstärke und Empfindungsstärke sind nicht einfach proportional oder die Stärke der Empfindung nimmt mit jeder Verstärkung des Reizes nicht fortschreitend in gleichem Verhältnis zu. Legt man z. B. in eine Hand ein Gewicht von 1 kg, so muß, damit die vorhandene Druckempfindung sich merklich ändere oder steigere, $^1/_3$ kg hinzugefügt werden; legt man 2 kg in die Hand, so genügt aber nicht die Hinzufügung von nur $^1/_3$ kg, um eine Steigerung der Empfindung der Schwere bemerkbar zu machen, sondern es ist jedesmal die Reizstärke durch $^1/_3$ des bisherigen Gewichtes zu vermehren, also sind zu 2 kg $^2/_3$ kg hinzuzufügen, so daß die Reizstärke 2 ($^4/_3$) beträgt; zu 3 kg $^3/_3$ kg, so daß eine Reizstärke von $2\,(^4/_3)^2$ vorhanden ist; zu 4 kg sind $^4/_3$ kg; zu 100 kg $33^1/_3$ kg nötig. Während jeder folgende Reiz das $^4/_3$ fache des vorangehenden ist, ist die Empfindungsänderung überall gleich. Es ergibt sich also die Reihe:

Zunahme der Reizstärke:

zu 1 kg $^1/_3$ kg = $1^1/_3$ kg; zu $^4/_3$ kg $^4/_9$ kg; zu $^{16}/_9$ kg $^{16}/_{27}$ kg:

Reizstärke: $\underbrace{2\text{ kg}\quad 2\,(^4/_3)}_{\text{E. Ä.}}$ $\underbrace{\quad 2\,(^4/_3)^2}_{\text{E. Ä.}}$ $\underbrace{\quad 2\,(^4/_3)^3}_{\text{E. Ä.}}$ $\underbrace{\quad 2\,(^4/_3)^4}_{\text{E. Ä.}}$ usw.

Empfindungsänderung: E. Ä. E. Ä. E. Ä. E. Ä.

Danach müssen die Reizstärken in gleichem geometrischen Verhältnisse vermehrt werden, wenn der Empfindungsunterschied merklich sein soll. Dies Gesetz wird nach seinem Entdecker E. H. Weber das Webersche Gesetz oder das psycho-physische Gesetz genannt. Es kann mathematisch so ausgedrückt werden: Während die Reizstärken im geometrischen Verhältnis zunehmen, schreiten die Empfindungsstärken im arithmetischen Verhältnisse fort (s. das Weitere über das Gesetz, seine Geltung und Anwendbarkeit bei Wundt, a. a. O., S. 309 ff. und in Jahns Psychologie).

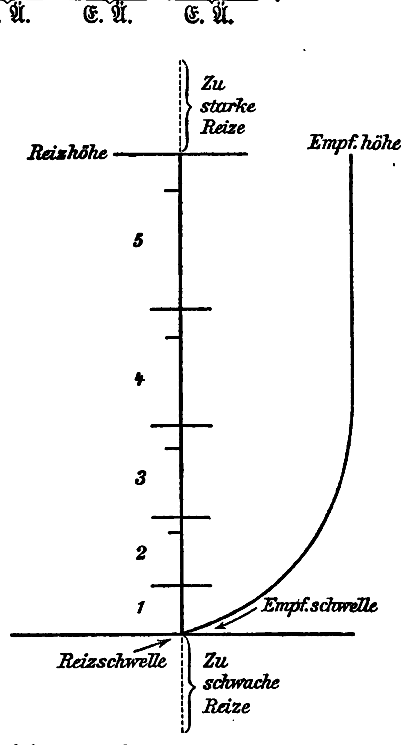


Abb. 34. Stärkeverhältnis von Reiz und Empfindung. 1, 2, 3, 4, 5 die jedesmal vorhandene Reizstärke (= $\frac{1}{3}$ der jedesmal voraufgegangenen Reizstärke).

Die drei Eigentümlichkeiten unseres Empfindungslebens: Reizschwelle, Reizhöhe und das anfänglich rasche, später langsame Wachsen der Empfindungsstärken zwischen Reizschwelle und Reizhöhe sind für unser Geistesleben von sehr großer **Bedeutung**: Durch das Vorhandensein einer Reizschwelle werden wir vor einer Überfülle kleiner Reize bewahrt, die unser Bewußtsein eben durch ihre übergroße Zahl überfluten und eine Verarbeitung der wichtigeren größeren Reize hindern würden. Das Vorhandensein einer Reizhöhe blendet das Zuviel der überstarken Reize ab und sichert die mittleren Reize und die aus ihnen hervorgegangenen Empfindungen vor Verdunkelung und Übersehen. Sowohl eine zerstreuende Obmacht und Vielherrschaft vieler kleiner Reize über unser

Bewußtsein, wie das einseitige Dominieren eines oder einiger weniger übergroßer Reize wird durch die Einengung des Empfindungslebens zwischen Reizschwelle und Reizhöhe vermieden. Aber auch die dritte Eigentümlichkeit, das anfangs rasche und später langsame Ansteigen, ist im allgemeinen zweckmäßig. Denn sie hat zur Folge, daß unsere Empfindung für kleine Reize, die eben ausreichen, um Empfindungen hervorzurufen, außerordentlich scharf ist, ja dieselben leicht überschätzt, mittlere Reize objektiv sehr richtig taxiert und erst für die der Reizhöhe sich nähernden Reize an Schärfe der Intensitätsunterscheidung einbüßt.[1] — Man beachte das Intensitätsverhältnis zwischen (oft sehr geringem) Reiz und Empfindung in seiner Bedeutung für die Kunst (Malerei; Musik; Harmonie) und für die Erziehung (Genüsse; Geschenke usw.).

c) Der Ton der Empfindung.

Gewisse Reizvorgänge, wie der süße Geschmack des Zuckers oder der einer bitteren Arznei, der Geruch eines Veilchenstraußes und der eines Sumpfes, der Anblick eines grünen Saatfeldes und der einer blendenden Schneefläche, das Anschlagen des Akkords c e g und das gleichzeitige Anschlagen von c und d veranlassen in uns Empfindungen verschiedener Art (nach Inhalt und Stärke); aber in allen diesen Fällen macht sich noch ein die Empfindung begleitender Zustand des Angenehmen oder Unangenehmen geltend. Eine solche Begleiterscheinung wird als **Ton** der Empfindung, als deren Gefühlston bezeichnet; da die Gefühlstöne des Angenehmen oder Unangenehmen im Gefolge von Sinnesempfindungen auftreten, werden sie auch **sinnliche Gefühle** (der Lust oder Unlust) genannt (§ 32 f.).

Körperempfindungen, besonders die lokalen, sind meist von deutlichen Lust- oder Unlustgefühlen begleitet (Wohlbefinden: Freude; Hunger: Verdrießlichkeit; Kopfschmerz: Traurigkeit). Sinnesempfindungen aber sind oft tonlos oder schwach betont; wie viele Gesichts- und Gehörsempfindungen haben wir täglich und wie wenige sind mit einem Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen verbunden!

Die Empfindungen der niederen Sinne des Geruchs und Geschmackes haben eine starke oder deutliche Betonung[2]) (Nachweis der Zweckmäßigkeit). Inhalt und Stärke sind notwendige Eigenschaften der Empfindung, ohne sie ist diese undenkbar. Der Gefühlston der Empfindung aber ist kein unmittelbarer Bestandteil der Empfindung, da es Empfindungen ohne jeglichen Gefühlston gibt oder die Gefühle bei derselben, unverändert gebliebenen Empfindung wechseln können; dieselbe

---

[1]) Nach Th. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena.

[2]) In der älteren Psychologie werden die Bezeichnungen „Empfindung" und „Gefühl" teils mangelhaft unterschieden, teils miteinander vertauscht. Gewisse Empfindungen, wie die des Tastsinns, nannte man „Gefühle" und den Tastsinn selbst „Gefühlssinn". Wenn man zuweilen das Schmerzgefühl oder auch Druck-, Wärme-, Kälte-, Muskelgefühle u. dgl. als selbständig vorkommende „sinnliche Gefühle" bezeichnet hat, so beruht das auf der noch immer verbreiteten Vermengung der Begriffe „Empfindung" und „Gefühl" (Wundt).

Geruchs- oder Geschmacksempfindung erscheint heute angenehm und morgen unangenehm. Empfindungen bilden zwar die notwendige Voraussetzung des Gefühles; doch ist dies von ihnen durchaus verschieden, ein neuer, selbständiger Zustand der Seele.

3. **Anwendung.** Die Entstehung einer Sinnesempfindung ist wesentlich mit an die Tätigkeit der Sinnesorgane gebunden. Diese, als die Pforten der Seele, müssen deshalb gepflegt, geschont, geschützt und geübt werden (s. darüber die „Hygiene“, insbesondere die „Vorschriften über Gesundheitspflege“ am Schlusse des Buches). Man wird, um die rechten Einwirkungen zu erzielen, in der Schule darauf Bedacht nehmen, ebensowenig die Reizhöhe zu überschreiten (Gesang, blendende Papierfläche) als unter der Reizschwelle zu bleiben (zu leises, undeutliches Sprechen), vielmehr die Reize aus der Außenwelt so hinreichend stark gestalten, daß deutliche Empfindungen entstehen können.

§ 14. Die Wahrnehmung.

1. **Wesen und Entstehung.** In den ersten Lebenswochen ist das seelische Leben des Kindes nur auf Empfindungen beschränkt, so des Hellen, des Süßen, des Schmerzes, der Wärme und Kälte; es erlebt nur unbestimmte Empfindungseindrücke. Beim Schein einer brennenden Lampe hat es die Empfindung der Helligkeit, und bezieht den rein innerlichen Vorgang noch nicht auf den den Reiz veranlassenden Gegenstand der Außenwelt; es bemerkt nicht die Lampe. Später aber, nach Verlauf von sechs Wochen, haftet an ihr sein Blick; es wendet sich nach einem vorübergetragenen Lichte und sieht ihm nach. Es findet den Gegenstand, von dem der Reiz ausging und faßt ihn als außer sich liegend auf; es nimmt ihn wahr, perzipiert ihn (percipere = aufnehmen, wahrnehmen). **Die Wahrnehmung** (Perzeption) ~~ist die auf einen Gegenstand der Außenwelt bezogene Empfindung~~.

Der Vorgang, wie das Kind sich bewußt wird, daß der Reiz von einem Gegenstande (von der Lampe) ausgeht, ist im einzelnen etwa folgender: Das Kind hat anfangs nur einen ganz unbestimmten Gesamteindruck von gleichzeitig empfundenem Vielerlei. Die Lampe leuchtet, die Uhr schlägt, die Stimmen der es umgebenden Personen schallen, die Milch schmeckt süß, seine Decke ist rauh oder weich usw. Keinen der mannigfachen gleichzeitigen Empfindungseindrücke vermag es zunächst allein für sich zu verfolgen. Später aber hebt sich gegenüber dem noch verschwommenen inneren Seelenzustand eine Empfindung infolge ihrer Stärke (Intensität) oder ihrer Neuheit und ihres Gegensatzes vor den übrigen gleichzeitigen Empfindungen besonders auffällig hervor, so die Helligkeit der Lampe, das Schlagen der Uhr, das Bellen des Hundes, und bewirkt in seiner Seele einen so tiefen Eindruck, daß alle

anderen gleichzeitigen Empfindungen in den **Hintergrund** gedrängt werden und von ihm nicht beachtet werden. In einer gewissen Zeit wird das Leuchten der Lampe, zu einer anderen Zeit das Schlagen der Uhr usw. von anderen gleichzeitigen Eindrücken unterschieden, **allein** aufgefaßt oder **isoliert**. Der nun so **losgelöste** oder **ausgesonderte** Empfindungsinhalt wird dann auf den Gegenstand, von dem der Reiz ausging, **bezogen** oder **projiziert**, nach außen verlegt, d. h. von der Seele so vorgestellt, als ob er (Farbe, Töne, Geruch usw.) in der Außenwelt sich befinde. Endlich wird der noch heimatlosen Empfindung ein **bestimmter Ort** in der Außenwelt oder im Körper angewiesen, oder sie wird **lokalisiert**. Das Kind ist sich jetzt bewußt geworden, daß die **Lampe** leuchtet, die **Uhr** schlägt, die **Hand** oder die **Stirn** schmerzt; es empfindet nicht mehr bloß ein unbestimmtes Helles, einen unbestimmten Schall ohne Verbindung mit dem Gesichtseindruck der Uhr usw., sondern kann **wahrnehmen**. So hat sich die **Empfindung** durch die seelischen Tätigkeiten des **Isolierens**, **Projizierens** und **Lokalisierens** zur **Wahrnehmung** entwickelt. Wahrnehmungen kann man mit **allen Sinnen** machen, so daß man Tast-, Geruchs-, Geschmacks-, Gehörs- und Gesichtswahrnehmungen unterscheidet (Apfel, Uhr). Nicht nur **Dinge** oder **Gegenstände**, sondern auch **Vorgänge** und **Erscheinungen** (Verlauf des Gewitters, der Verdunstung; Sonnenfinsternis) und **Beziehungen** zwischen Dingen und Vorgängen (Quecksilber und Ausdehnung durch Wärme; Schnee und Schmelzen bei Tauwetter) werden wahrgenommen.

2. **Empfindung und Wahrnehmung.** Empfindung ist das Bewußtwerden eines sinnlichen Reizes, Wahrnehmung ist die auf den Gegenstand in der Außenwelt oder im Körper bezogene Empfindung. Wer etwas Süßes schmeckt, hat eine Empfindung; wer aber zugleich sich dessen bewußt wird, daß der süße Geschmack vom Zucker, Honig oder von einer süßen Frucht herrührt, macht eine Wahrnehmung. Sobald uns (Erwachsenen) eine Empfindung bewußt wird, suchen wir sie zu projizieren und zu lokalisieren (auffallender Geschmack einer Speise). Betreten wir einen blumenreichen Garten, so haben wir zunächst Geruchsempfindungen, sogleich aber Wahrnehmungen, sobald wir uns bewußt werden, von **welchen** Blumen der bestimmte Duft (Reiz) herrührt. Bei der Empfindung, der **ersten** seelischen Erscheinung, kennt man die Reizquelle noch nicht; bei der Wahrnehmung aber, der (zeitlich) **zweiten** Erscheinung, **bemerkt** man die **Dinge**. Die Beziehung zu einem äußeren Gegenstand ist also der Zuwachs, den der erste Zustand der Seele, die Empfindung, erfährt, und die Wahrnehmung ist nur eine höhere Art der Empfindung.

Auf der Wahrnehmung baut sich das weitere geistige Leben auf; darum ist für Sicherung der Wahrnehmungen Sorge zu tragen.

3. **Wie sichert man in der Schule die Wahrnehmung?** Damit eine Wahrnehmung zustande kommt, muß zunächst ein **ungestörter**, hin-

reichend starker und dauernder Reiz auf die Sinne einwirken. Das Schulgebäude darf deshalb nicht in der Nähe einer geräuschvollen Straße liegen, und im Schulzimmer muß die nötige Helligkeit vorhanden sein (Glasfläche der Fenster zur Bodenfläche wie 1 : 5); das Licht darf nicht blenden oder verdunkeln (Zeichnen, Nadelarbeiten); es soll daher nie von der Vorderwand, sondern von der linken Seite her einfallen. Karten und Bilder dürfen nicht mit glänzendem Lack überzogen sein, und die Schultafel muß einen schwarzen, stumpfen Anstrich erhalten. Das Licht muß auf die Vorderfläche der Lehrmittel auffallen. Die Darstellungen auf Karten und Bildern dürfen nicht zu klein sein; und sie müssen in kräftigen Zügen weithin wahrnehmbar ausgeführt sein.

Zeigt der Lehrer etwas nur flüchtig, so einen Ort auf der Karte, die Grenzlinien eines Landes, die Blüte einer Pflanze, so kann kaum eine Wahrnehmung zustande kommen.

Sodann müssen die **Sinnesorgane** der Kinder von der richtigen Beschaffenheit sein. Kurzsichtige und schwerhörige Kinder sind deshalb auf die vorderste Bank zu setzen.

Endlich spielen hinsichtlich der Sicherung der Wahrnehmung auch schon höhere Geistestätigkeiten eine Rolle, so das Aufmerken und Vergleichen. Alles, was zur Zerstreuung führen kann, muß vermieden werden. Seinen Standpunkt auf dem Katheder darf der Lehrer nur dann verlassen, wenn es einen Zweck hat, damit die Kinder im Auffassen nicht gestört werden und ihre Augen an ihm einen festen Ruhepunkt haben.

§ 15. Die Anschauung.

1. **Wesen.** Die Wahrnehmungen sind oft ungenau und unvollständig, so häufig auch das Kind dieselben Tiere, Pflanzen usw. wahrgenommen hat. Es hat zwar auffällige Eigenschaften bemerkt und sich einen Gesamteindruck oder eine Totalauffassung verschafft; andere Merkmale aber, z. B. Beschaffenheit der Zähne und Zehen der Hauskatze, hat es übersehen oder nur flüchtig aufgefaßt. Wird nun die Katze im Anschluß an ein Bild im Unterricht behandelt und werden den Schülern gleichzeitig noch andere Tierbilder (von Haustieren, Raubtieren) gezeigt, so können die Schüler bestimmt angeben, wodurch sich die Katze von den übrigen Tieren unterscheidet. Die von ihnen gemachte Wahrnehmung ist klar. Aber vollkommen und vollständig ist sie noch nicht; denn die Schüler können die Merkmale der Katze im einzelnen (Beschaffenheit der Zähne, der Zehen) nicht genau anführen. Wenn sie aber dann die einzelnen Teile genauer erfaßt haben und beschreiben können, so ist ihre Wahrnehmung, die bisher klar war, vervollständigt und damit deutlich geworden. Sollen die Schüler eine klare und deutliche Wahrnehmung erlangen, d. h. eine solche, die von anderen gleichzeitigen

Wahrnehmungen bestimmt unterschieden werden kann und zugleich die einzelnen Merkmale genau und vollständig auffaßt, so muß ein aufmerksames und dauerndes Wahrnehmen, d. h. ein **Anschauen**, voraufgehen. Das Anschauen bezieht sich aber nicht bloß auf die Gesichtswahrnehmungen (der Gesichtssinn spielt mit $^9/_{10}$ aller Wahrnehmungen die Hauptrolle), sondern umfaßt auch die genauen Wahrnehmungen aller übrigen Sinne (Geschmacks-, Geruchsanschauung usw.). Das Sehen wird zum Schauen oder Anschauen (= absichtliches Schauen), das Hören zum Anhören oder Horchen, das Schmecken zum Kosten, das Tasten zum Betasten oder Antasten usw. Alle an einem Gegenstande gemachten Einzelwahrnehmungen der verschiedenen Sinne werden nun als zu einer Erscheinung gehörend aufgefaßt, zu einem klaren und deutlichen Gesamtbilde von der Seele verbunden (Gesamtheit der Gesichts-, Geruchs-, Geschmacks-, Tastwahrnehmung beim Apfel). So wird aus der vollständigeren und genaueren Wahrnehmung eine **Anschauung**, die danach nichts weiter ist als die Gesamtheit klarer und deutlicher Wahrnehmungen an einem bestimmten Gegenstande. **Die Anschauung ist das in der Seele entstandene Bild eines Gegenstandes, der nach seinen einzelnen Merkmalen und in deren Gesamtheit aufgefaßt wird.**

2. **Arten und Bedeutung der Anschauung.** Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung, drei ihrem Wesen nach eigentlich gleiche, nur dem Grade nach verschiedene seelische Erscheinungen, haben miteinander gemeinsam, daß ihr Entstehen an gewisse Reizvorgänge, an die Tätigkeit der Sinne gebunden ist. Man bezeichnet daher die Anschauung als **sinnliche** (oder unmittelbare) Anschauung und pflegt von ihr die **geistige** (oder mittelbare) Anschauung oder Anschauung im weiteren Sinne zu unterscheiden, die ohne unmittelbare Einwirkung der Sinne zustande kommt. So kann man sich auf Grund der Lektüre, einer Erzählung oder Schilderung ein klares und deutliches Bild oder eine Anschauung von der Schweiz machen, ohne sie in Wirklichkeit gesehen zu haben. Allerdings wird eine solche Anschauung nur unter Verwertung ähnlicher früherer sinnlicher Anschauungen (Berg und Tal der Heimat usw.) gewonnen und bleibt hinsichtlich der Deutlichkeit und Klarheit hinter der wirklichen (sinnlichen) Anschauung zurück. (Die geistige Anschauung gehört in das Gebiet der Vorstellungen, s. § 16, 3.)

Erst die Anschauung bringt Klarheit und Deutlichkeit in die Wahrnehmungswelt, indem die einzelnen Gegenstände scharf von anderen unterschieden und alle Einzelheiten (Teile, Eigenschaften) an den Gegenständen erfaßt werden. Nur auf Grund von Anschauungen ist eine wirkliche Erkenntnis möglich; je klarer und deutlicher, je zahlreicher und eingehender die Wahrnehmungen sind, je vollkommener also die Anschauung ist, um so mehr kann sie als Grundlage für alle höheren Geistestätigkeiten (Phantasie, Begriff, Urteil, Schluß) dienen.

3. Durchführung des Grundsatzes der Anschauung im Schulleben.

a) Sinnliche Anschauung.

Was zur Sicherung der Wahrnehmung ausgeführt wurde (§ 14, 3), daß ungestörte und genügend starke Reize wirken (Beleuchtung usw.), die Sinnesorgane gesund sein und die Schüler aufmerken müssen, das gilt auch hinsichtlich der aus Wahrnehmungen hervorgegangenen Anschauung; nur ist hier weiter zu zeigen, wie klare und deutliche Wahrnehmungen oder Anschauungen in der Schule vermittelt werden.

aa) Am vorteilhaftesten ist es, die **wirklichen** Gegenstände (in natura) zu zeigen, in der Natur selbst oder im Schulzimmer. Manches läßt sich auf dem Schulhofe veranschaulichen, wie mathematische Größen (Rechteck, Trapez, Kreis, Ar, Hektar; für den Raumlehreunterricht ist „Praxis Ausgang und Ziel zugleich“, Ziller). Ein Schulgarten bietet reiches Anschauungsmaterial. Unterrichtliche Spaziergänge, Besuche von Werkstätten sind im Interesse des heimatkundlichen und naturkundlichen Unterrichtes zu unternehmen. Sammlungen aller Art für die verschiedenen Unterrichtsfächer (Produktensammlung für Erdkunde, Kugeln, Stäbchen für Rechnen) sind zu beschaffen.

bb) **Modelle** und **Bilder** leisten gute Dienste; physikalische Apparate, ausgestopfte Tiere, Tellurium, Reliefs, Entwerfen von Skizzen,[1]) Diagrammen an der Wandtafel (Verwendung verschiedenfarbiger Kreide). Wie ist der Ausspruch zu verstehen „der Lehrer, der die meiste Kreide verbraucht, ist der beste“? Die Schüler zeichnen fleißig an, der Handfertigkeitsunterricht[2]) wird, soweit als möglich, in den Dienst des Unterrichtes gestellt. (Über Abbildungen für den Religions-, Anschauungsunterricht usw. s. Bd. II, Anhang.)

cc) Vieles wird durch mustergültiges **Vormachen** veranschaulicht, z. B. Vorlesen, Vorschreiben, Vorsingen, Vorturnen usw.

b) Geistige Anschauung.

Der Lehrer muß durch gutgewählte Beispiele veranschaulichen (Regeln im Rechnen, in Grammatik; Sätze und Begriffe im Katechismus durch biblische Geschichten, Fälle aus dem Leben), Vergleiche anstellen (Zeder = Eiche, Tanne; Baumwollenstaude und Sumpfgras), anschaulich zu beschreiben, zu schildern (in Natur-, Erdkunde usw.) und zu erzählen verstehen. „Die erste vorläufige Bedingung des Gedeihens einer Schule ist, daß Lehrer vorhanden sind, die in hohem Grade die Kunst des Erzählens besitzen.“ „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in un-

---

[1]) S. die graphischen Darstellungen in meiner „Geschichte der deutschen Nationalliteratur nebst einem Abriß der deutschen Poetik“ (Breslau, Hirt. 5. Aufl. geb. 2 M), um die Architektonik von Gedichten und Dramen erkennen zu lassen.

[2]) S. Magnus, Der praktische Lehrer. Hildesheim, A. Lax. 2,50 M. Dr. Götze, Schulhandfertigkeit. Leipzig, Hinrichs. 1 M.

mittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe" (Herbart). Was lernt der Lehrer in bezug auf die Kunst des anschaulichen Erzählens von klassischen Vorbildern, wie den Brüdern Grimm, Hebel (Schatzkästlein) u. a.? „Das Schwerste klar und allen faßlich sagen, heißt aus gediegenem Golde Münzen schlagen" (Geibel).

Für den Unterricht gilt hinsichtlich der sinnlichen und geistigen Veranschaulichung folgender Gang: Rohe (vorläufige) Totalauffassung, Vertiefung in das einzelne, Gesamtbild des Ganzen oder geläuterte Totalauffassung. Ferner ist zu beachten, daß die Anschauungsobjekte wiederholt betrachtet werden müssen (mehrmaliges Zeigen oder Vorerzählen), nicht gleichzeitig zu Vieles und nichts Undeutliches und Unklares dargeboten wird, und endlich, daß die Selbsttätigkeit der Schüler im Auffinden und sprachlichen Darstellen in Anspruch genommen werden muß.

Die Darstellung der Durchführung des Grundsatzes der Anschauung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gehört in die Methodik (Bd. II); es sei aber hier einiges angedeutet:

Religion. An einer Gruppe von biblischen Geschichten (Joseph) werden Kirchenlieder veranschaulicht; Katechismuswahrheiten werden auf Grund von biblischen Geschichten entwickelt und gewonnen. Wandkarten, biblische Bilder (namentlich auf der Unterstufe), Zeichnungen sind zur Erzeugung einer klaren Anschauung unentbehrlich. Deutsch. Der „Anschauungsunterricht" schließt sich an die Umgebung und an die bekannten Anschauungsbilder an (illustrierte Fibeln). Grammatische Regeln werden aus Musterbeispielen gewonnen. Logisches und ästhetisches Lesen wird durch gutes Vorlesen veranschaulicht; realistische Lesestücke werden an die Realienfächer angeschlossen. Rechnen. Alle Regeln werden aus Beispielen gewonnen; die Zahlen werden durch Kugeln, Stäbchen veranschaulicht; die Einführung in die Bruchrechnung geschieht durch Zerteilen von Äpfeln, Linien usw. Geschichte. „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist" (Schleiermacher). Keine Geschichtsstunde ohne Wandkarte! Pläne, Bilder, Wandtabellen, Zeichnungen und Exkursionen! Geographie. Wie anschaulich werden die Kinder in das Verständnis der Karten eingeführt! Schulzimmer, Schulhof, heimatliches Landschaftsbild; Relief,[1]) Globus, Skizzen an der Tafel. Naturkunde. Gegenstände in natura, Modelle, Bilder werden verwertet; Vergleichungen und Beschreibungen werden gegeben; Experimente, Exkursionen. Gesang. Die Melodie wird vorgesungen, vorgespielt; in einzelnen Teilen, die schwieriger sind, wird nachgeholfen. Die technischen Fächer. Es wird den Schülern vorgeschrieben, vorgezeichnet und vorgeturnt.

---

[1]) Über die Herstellung von Reliefkarten s. Band II, 6. Aufl.

Man vergleiche zu diesen Andeutungen die „Methodik" im II. Bande, auch den illustrierten Anhang von Anschauungsmitteln.

4. **Die Entwickelung des Grundsatzes der Anschauung in der Geschichte der Pädagogik.**[1]) Lebensvolle Anschaulichkeit kennzeichnet die Lehrweise Jesu (Gleichnisse, symbolische Handlungen). Luther sagt: „Das Erkenntnis der Dinge ist zweierlei, eines der Worte, das andere der Sachen. Wer das Erkenntnis der Sache nicht hat, dem wird das Erkenntnis der Worte nichts helfen." Er drang auf Veranschaulichung des Katechismustextes: Man muß „immer viel Exempel aus der Schrift einführen". Baco brachte den Gedanken allgemein zur Geltung, nicht in Büchern zu lesen, was die Schriftsteller von Steinen, Pflanzen und Tieren erzählen, sondern mit eigenen Augen diese Dinge zu untersuchen. Er forderte eine methodische Verarbeitung der Beobachtungen zur klaren Erkenntnis der Ordnungen und Gesetze. „Der rechte Weg gleicht dem Verfahren der Biene, die ihren Stoff von außen sammelt, aber ihn nachher verarbeitet." Ratke sagte: „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise (den Begriff) von dem Dinge; erst das Korn, dann den Sack. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung." Sehr deutlich ist der Grundsatz der Anschauung durch Comenius ausgesprochen worden. „Wohnen wir," sagte er, „nicht ebensogut wie die Alten im Garten der Natur? Warum sollten wir nicht ebensowohl wie sie Augen, Ohren, Nase gebrauchen, warum durch andre Lehrer als diese, unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt toter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen? Vor allem übe man die Sinne. Es ist nichts im Verstande, wenn es nicht vorher im Sinne gewesen. Gut ist's, dasselbe Ding mit mehreren Sinnen aufzufassen. Aus der Anschauung entwickelt sich das sichere Wissen." „Das Sachliche muß mit dem Sprachlichen fortwährend Hand in Hand gehen." (Vgl. den Orbis pictus und dessen heutige Nachahmungen zur Erlernung einer fremden Sprache.) Ernst der Fromme forderte: „Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden." „Damit man auch die Kräuter, Bäume und Stauden besser weisen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, soviel möglich, in den Gärten gezeugt oder auch gedörrt, auf Papier genäht und geleimt und also gezeigt werden können." Francke wollte den gesamten Unterricht anschaulich und praktisch gestalten und betonte die anschauliche Behandlung der Realien. Die Kinder sollten die sie umgebende Natur, die Geschäfte des menschlichen Lebens, die Werkstätten der Handwerker kennen lernen. Seltene Naturgegenstände wurden in einem Naturalienkabinett vereinigt. Rousseau forderte: „Übt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regieren, benutzt möglichst jeden Sinn. Meßt, zählt, wägt, vergleicht! — Sachen, Sachen! Ich kann es nicht oft genug wiederholen, daß wir den Worten zu viel Gewalt einräumen. Mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer." Unter dem Einflusse Rousseaus standen die Philanthropisten, die durch Anschauungsmittel aller Art das Auffassen erleichtern wollten. Basedows „Elementarwerk" mit 100 Kupfern sollte dazu dienen, das tote Lernen in ein lebendiges und freudiges Spiel zu verwandeln. Felbiger forderte: „Es ist nötig, den Schülern die Merkmale der Dinge deutlich anzugeben und sie anzuhalten, solche sich wohl einzuprägen." v. Rochow betonte, es sei nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht anzufangen, sondern das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände zu unterhalten. „Der erste Unterricht sei so sinnlich wie möglich."

---

[1]) Wie unterscheiden sich Anschauung und Anschauungsunterricht? S. Band II. Das Geschichtliche mag erst in der Oberklasse gelegentlich der Wiederholungen hinzugefügt werden, dient aber schon hier dazu, zum Nachdenken über Aussprüche berühmter Pädagogen anzuregen.

Pestalozzi hat den Grundsatz der Anschauung erst zu wirklicher Geltung in der Schule gebracht; er schrieb: „Wenn ich mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichtes geleistet? so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz in der Anerkennung der **Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntnis** festgestellt."

Allerdings faßte er unter „Anschauung" mehr zusammen; das Wort Anschauung umschließt ihm in weiterem Sinne „die ganze Reihe von Gefühlen, die mit der Natur der Seele unzertrennlich sind. Jede Tat der Liebe, Achtung und Treue, die das Kind im Vaterhause, in seiner Umgebung erlebt, jede Handlung der Frömmigkeit, welche seiner Wahrnehmung und seinem Gefühle nahe tritt, gehört ins Gebiet dieser Anschauung, und hier namentlich leitete Pestalozzi die große, von Eltern und Erziehern nie genug zu erfassende Wahrheit, daß alle noch so schulgerechten Begriffsbestimmungen von Tugend, Glauben, von der Liebe nichts nützen, sondern nur zu eitler Maulbraucherei darüber führen, wenn den Kindern nicht das Lebensbild der Tugend, der freudige Mut des Glaubens und die Selbstaufopferung der Liebe im Erzieher zur Anschauung kommt und als solche wahrhaft vor die Seele tritt und ins Herz geht."

Overberg: „Der Lehrer bringe die Gegenstände der äußeren Sinne so gut vor die äußeren Sinne, wie er kann. Dies ist der einzige Weg, die Schüler diese recht kennen zu lehren." Sailer: „Laß deinen Zögling schauen, was er gehört hat, selbst nennen, was er geschaut hat, im Begriffe zusammenfassen, was er geschaut und mit dem Worte bezeichnet hat. So bilden sich Sachen und Wörter in der jungen Seele in Eins. — Die Erscheinungen der Natur, die Werke der Kunst, die Ereignisse der Zeit und in dem Kreise der Familie geben täglich neuen Stoff zur anschauenden Erkenntnis." Herbart: „Das Anschauen ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes." — „Knaben, die nichts gesehen, nicht beobachtet haben, kann man nicht unterrichten." — „Der anschauliche Unterricht selbst unterrichtet nur durch wirkliches, bestimmtes, unzerstreutes, scharf fassendes Sehen." — „Je ruhiger, verweilender, je weniger spielend das Kind die Dinge betrachtet, desto solidere Fundamente legt es seinem ganzen künftigen Wissen und Urteilen." (Vgl. A. Päd. II, 4. 4.; ABC der Anschauung III, 33 ff. u. a. O.)

§ 16. Die Vorstellung.

1. Wesen. Beim Erklingen eines Tones (c) haben wir eine Empfindung, oder wir machen eine Wahrnehmung; betrachten wir eine Pflanze genau in ihren einzelnen Teilen und in deren Gesamtheit, so gewinnen wir eine Anschauung. Nach dem Aufhören der Klangeinwirkung können wir denselben Ton nachsingen, und die Pflanze können wir später, ohne sie vor Augen zu haben und wahrzunehmen oder nach ihrer Entfernung, beschreiben. Es ist in der Seele das Bild von dem empfundenen, wahrgenommenen, angeschauten Gegenstand, ein Erinnerungsbild, zurückgeblieben. Dieses Bild können wir gleichsam vor uns hinstellen; wir nennen es deshalb Vorstellung. Unter dem Vorstellen versteht man also die Tätigkeit der Seele, frühere Empfindungen, Wahrnehmungen, Anschauungen auch ohne sinnliche Mittel wieder bewußt zu machen. **Vorstellungen sind Bilder, die von dem wahrgenommenen Gegenstande in der Seele zurückbleiben, nachdem der äußere Reiz aufgehört hat.**

2. **Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung und — Vorstellung.** Der sinnlich gegenwärtige Gegenstand wird empfunden, wahrgenommen und angeschaut, der abwesende wird vorgestellt. Die Anschauung läßt sich wohl mit einem Spiegel, die Vorstellung mit einer Photographie, mit dem Nachbild des wahrgenommenen und angeschauten Gegenstandes vergleichen. Die Frische der Empfindung oder Wahrnehmung oder ihre sinnliche Lebhaftigkeit ist der Vorstellung nicht eigen. Stelle ich mir eine Rose oder einen Vorgang noch so lebhaft vor, so kann ich mir die einzelnen Eigenschaften, ihren Geruch, ihre Form, Farbe usw., oder die Einzelheiten des Vorganges nicht so scharf und deutlich vorstellen, als wenn ich die Rose oder die Vorgänge unmittelbar mit den Sinnen wahrnehme. Die Vorstellung ist abgeblaßt und weniger vollständig (doch vgl. die Tätigkeit der Phantasie), nicht so klar und deutlich als die von sinnlichen Eindrücken unterstützte Empfindung oder Wahrnehmung (vgl. die Bedeutung der Vorstellung).

Der Inhalt der Vorstellung ist dem der Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung entsprechend. Es gibt daher Gesichts-, Gehör-, Geruchs-, Geschmacks- und Tastvorstellungen.

3. **Arten der Vorstellungen.** Nach dem **Inhalte** unterscheidet man gleiche oder ungleiche Vorstellungen:

a) Gleiche Vorstellungen.

Der Anblick des Katheders im Schulraum hinterläßt, so oft ich es auch sehe, stets die gleiche Vorstellung oder das nämliche Erinnerungsbild; denn die Merkmale sind immer dieselben. Gleiche Vorstellungen sind also solche, die denselben Inhalt haben.

b) Ungleiche Vorstellungen.

aa) **Gleichartige.** Vorstellungen, bei denen gleiche und ungleiche Merkmale zugleich vorhanden sind, werden gleichartige (vergleichbare) genannt (Töne c und g). Im Hinblick auf ihre ungleichen Merkmale werden sie auch entgegengesetzte oder konträre genannt.

Gleichartige Vorstellungen, bei denen die gleichen Merkmale vorherrschend sind oder besonders deutlich hervortreten, sind **ähnliche** (verwandte) Vorstellungen (Gemse und Ziege; weiße und rote Taubnessel; Sturm und Krieg); im anderen Falle, wenn die ungleichen Merkmale vorherrschen oder besonders auffällig sind, also der Widerstreit (Kontrast) überwiegt, **kontrastierende** (Krösus und Bettler; Tugend und Laster; Wiege und Sarg; Krieg und Frieden; Sommer und Winter).

bb) **Ungleichartige.** Ungleichartige Vorstellungen, bei denen die gleichen Merkmale gänzlich fehlen, alle Merkmale ungleich sind, werden **ungleichartige** (disparate) Vorstellungen genannt. Es sind völlig verschiedene, unvergleichbare Gebilde, z. B. die verschiedenen Sinnesgebieten angehörigen Vorstellungen: sauer, blau, rund, Ton c.

Vorstellungen

- **gleiche**
- ungleiche
  - **gleichartige** (vergleichbare), auch entgegengesetzte (konträre)
    - ähnliche (verwandte).
    - kontrastierende
  - **ungleichartige** (unvergleichbare, disparate).

Man unterscheidet ferner **einfache** und **zusammengesetzte**, **Gesamt-** und **Teilvorstellungen**; endlich **Einzel-** und **Allgemeinvorstellungen**. Die Vorstellungen rund, gelb, sauer sind **einfache** Vorstellungen, Erinnerungsbilder von Empfindungen (infolge je eines früheren Reizes entstanden). Die Vorstellung Apfel besteht aus verschiedenen Vorstellungen, ist also eine **zusammengesetzte** (infolge mehrerer verschiedener früherer Reize entstanden). Ebenso bestehen die Vorstellungen Baum, Pferd, Gewitter aus verschiedenen Vorstellungen (Stamm, Krone, Äste, Blüten usw.; Kopf, Rumpf usw.; Blitz, Donner, Regen, Wind usw.), sind daher ebenfalls zusammengesetzte.

Werden die Vorstellungen einer zusammengesetzten Vorstellung, die **völlig ungleichartig** (rund, gelb) oder **verschieden** (Stamm, Äste, Blätter) sind, zu einem einzigen Vorstellungsakt oder zu einem Gesamtbilde vereinigt, stellt man sich also Gegenstände oder Vorgänge als ein Ganzes vor, so besitzt man eine **Gesamtvorstellung** (Apfelbaum). Durch ihre Zerlegung gelangt man zu **Teilvorstellungen** (Stamm, Krone), die wieder im Hinblick auf weitere Teilvorstellungen (Äste, Blätter, Blüten) Gesamtvorstellungen sind; durch fortgesetzte Gliederung gelangt man schließlich zu einfachen Vorstellungen (s. o.).

Gesamtvorstellungen, die man auf Grund von Wahrnehmungen, Beschreibungen und Erzählungen gewonnen hat (z. B. von einem Gegenstand, Vorgang), sind oft ungenau, und erst durch wiederholtes, aufmerksames Wahrnehmen oder Betrachten erhält man eine klare und deutliche Gesamtvorstellung. Eine solche Gesamtvorstellung bezeichnet man als **geistige** (mittelbare) Anschauung (§ 15).

Stellt sich das Kind einen bestimmten Gegenstand (Tisch), der nur einmal vorhanden ist, oder auf Grund einer Schilderung ein bestimmtes Ereignis (Schlacht bei Leuthen) vor, so hat es eine **Einzel-** oder **Individualvorstellung**. Ihr Inhalt umfaßt die Merkmale nur eines Gegenstandes oder Vorganges. Stellt man sich aber eine ganze Reihe **gleichartiger** Dinge (Tische) oder Vorgänge (See- und Landschlachten usw.) vor, so umfaßt unsere Vorstellung nicht mehr bloß die Merkmale eines Gegenstandes, sondern die den gleichartigen oder ähnlichen Dingen oder Vorgängen gemeinsamen Merkmale. Solche Vorstellungen werden **Allgemeinvorstellungen** genannt. Von nebensächlichen Merkmalen sehen wir dabei ab, und nur die wichtigsten halten wir fest; letztere werden

von ersteren losgelöst oder abstrahiert. Allgemeinvorstellungen (Buch, Haus, Schiff, Gewitter, Gletscher- und Lawinenbildung; Glaube, Liebe, Barmherzigkeit, Geiz) sind deshalb abstrakte Vorstellungen (§ 25).

4. **Die Bedeutung der Vorstellung.** Die sinnliche Auffassung (Wahrnehmung und Anschauung) ist für die Erkenntnis unentbehrlich (§ 15). Daß aber die Seele fähig ist, Eindrücke von Gegenständen usw., die vielleicht überhaupt nicht mehr vorhanden sind, als Erinnerungsbilder festzuhalten und sie zum **dauernden Besitz** der Seele werden zu lassen, ist ein bedeutsamer Fortschritt, den die neue seelische Erscheinung gegenüber der früheren (Empfindung, Wahrnehmung) aufweist. Denn würden die Wahrnehmungen nach Verschwinden des Objektes spurlos vorübergehen, ohne Erinnerungsbilder zu hinterlassen, so würde unser seelisches Leben mit jedem Tage, jedem Augenblick, jedem neuen Sinneseindruck von neuem anfangen müssen, und ein Aufbau einer geistigen Innenwelt wäre unmöglich. Wir besäßen nur ein Sinnesleben und kein Geistesleben. „Unsere Seele gliche einem Spiegel, der ein Bild nur so lange zeigt, als ein Gegenstand vor ihm steht, einem Klavier, das nur so lange Töne hervorbringt, als auf ihm gespielt wird" (Dittes).

Die Vorstellungen besitzen zwar nicht die Frische und Lebhaftigkeit der Wahrnehmung (§ 16, 2), da eine unmittelbare Beziehung zu äußeren Reizen bei ihnen nicht vorhanden ist. Aber gerade darin, daß sie von jeweilig auftretenden Reizen und damit von der Außenwelt unabhängig sind, liegt ein weiterer Fortschritt und ihre Überlegenheit gegenüber den Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen. Losgelöst von der sinnlichen Wirklichkeit, werden sie **freiestes Besitztum** der Seele, die über sie als über Bausteine für höhere geistige Tätigkeiten frei verfügen kann. So vermag die Seele (wie oben unter Nr. 2 gezeigt) aus ihrem von der Außenwelt unabhängigen Eigentum von Einzelvorstellungen Allgemeinvorstellungen zu bilden und damit eine übersichtliche Ordnung der Dinge der Außenwelt, der Vorgänge oder Ereignisse sich zu verschaffen.

5. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Die Vorstellungen, über welche die Kinder beim Eintritt in die Schule verfügen, entstammen aus zwei Quellen, ihrem Anschauungs- und Erfahrungskreise (Kenntnisse der Natur) und ihrem Umgange mit ihren Eltern, Geschwistern (Gesinnungen der Barmherzigkeit, Wahrhaftigkeit usw.). Die so erworbene Vorstellungswelt ist bei jedem Kinde wieder verschieden; auch sind die Vorstellungen infolge ungenauer und lückenhafter Wahrnehmungen unklar und undeutlich. Es ist daher des Lehrers Aufgabe, sich Kenntnis des Vorstellungsschatzes seiner Schüler zu verschaffen[1])

[1]) Auf die Frage in einer Schule Berlins, wer schon einen See gesehen habe, meldete sich nur ein Kind, das den Fischzuber auf dem Markte als solchen bezeichnete. Nach den Annaberger Erhebungen mit sechs- bis siebenjährigen Kindern

und den Kindern zu treuen und vollkommenen Vorstellungsbildern zu verhelfen.

Die Treue des Erinnerungsbildes ist von der Größe des zwischen Wahrnehmung und Vorstellung liegenden Zeitabschnittes abhängig. Ist zwischen Vor- und Nachbild längere Zeit verstrichen, so ist das Erinnerungsbild unvollständiger und abgeblaßter, als bald nach der Wahrnehmung (Einrichtung des Stundenplanes, Ausfall einer wöchentlichen Unterrichtsstunde, Diktatschreiben sogleich nach dessen Vorbereitung).

Lücken und Undeutlichkeiten sind durch erneutes Anschauen zu beseitigen. Überhaupt ist eine häufige Wiederholung der Anschauung notwendig, wenn die Vorstellung sicheres Eigentum der Seele werden soll. Ungenaue Vorstellungen können auch durch körperliche oder seelische Zustände (Schwäche, Abgespanntheit, Verstimmung) entstanden sein, die zurzeit die Auffassung der Wahrnehmungen beeinträchtigten.

Die Vollkommenheit des Vorstellungsbildes beruht auf der Vollkommenheit, d. h. auf Klarheit und Deutlichkeit der Wahrnehmung oder auf der Anschauung; diese aber wird (§ 15) nur durch aufmerksames, vielseitiges und dauerndes Wahrnehmen erzielt. Vermögen sich die Schüler (mit ihren eigenen Worten) im Zusammenhange über den neuen Unterrichtsstoff auch ohne Anschauung klar auszusprechen, so ist dies ein Zeichen, daß das Verständnis bei ihnen erzielt ist.

§ 17. Das Bewußtsein. Die Enge des Bewußtseins. Das Beharren der Vorstellungen.

1. **Bewußtsein. Wechsel zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein.** Das nach einer Wahrnehmung oder Anschauung in unserer Seele verbliebene Erinnerungsbild (oder die Vorstellung z. B. einer Pflanze; § 16) tritt aus dem Unbewußten ins Bewußtsein zurück, erscheint bei gegebenem Anlaß (etwa infolge eines Wortes des Lehrers in der folgenden Unterrichtsstunde) wieder im Bewußtsein. Die Schüler werden seiner wieder bewußt oder können sich die Pflanze klar und deutlich vorstellen und sie beschreiben. Unter **Bewußtsein** versteht man also das Stattfinden der Vorstellungstätigkeit (die wachen geistigen Gebilde überhaupt). Zugleich erkennen wir, daß die Vorstellungen in unserer Seele als bewußte und „unbewußte Vorstellungen" vorhanden sind. Die Bezeichnung „unbewußte Vorstellungen" enthält einen Widerspruch und soll nur andeuten, daß die „Vorstellungen im Unbewußten" aus Vorstellungen entstanden sind und bei gegebenem Anlaß wieder Vorstellungen werden können (s. u. Nr. 3).

---

hatten z. B. 36 % in der Knaben- und 30 % in der Mädchenklasse eine Vorstellung von einer Schafherde und 28 % in der Knaben-, 17 % in der Mädchenklasse eine solche von einem Ährenfeld. Vgl. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises.

Ferner beobachten wir, daß ein fortwährender **Wechsel** zwischen bewußten und unbewußten Vorstellungen herrscht. Der Übergang einer Vorstellung aus dem bewußten Zustande in den unbewußten geschieht selten plötzlich; nur bei Angst, Schrecken, Entsetzen, Überraschung schwindet oft rasch das Bewußtsein. Ebenso vollzieht sich der Übergang aus dem unbewußten in den bewußten Zustand. Es verhält sich damit ähnlich wie mit der Zunahme der Stärke einer Empfindung (s. § 13, II, 2). Danach bezeichnet man auch den Grad der Deutlichkeit einer Vorstellung, bei der sie eben wieder bewußt zu werden beginnt, als ihre **Bewußtseinsschwelle**, und den Grad der Deutlichkeit, der keine Steigerung mehr zuläßt, als ihre **Bewußtseinshöhe**.

Haben die Vorstellungen eine Zeitlang klar und deutlich im Bewußtsein gestanden, so nehmen sie an Bewußtseinsstärke wieder ab, und andere Vorstellungen treten ins Bewußtsein, bis auch diese wieder, von der Seele unbeachtet, an Deutlichkeit verlieren und unbewußt werden. Die Vorstellungen wogen gleichsam auf und nieder. Man kann deshalb die Seele mit der See vergleichen. Darauf weist auch die Abstammung des Wortes Seele hin; es hat seinen Ursprung in dem indogermanischen Worte seivan, d. h. sich bewegen, aus dem die germanischen Worte saivs, die See, und saivala, die Seele, gebildet worden sind.

Anstatt des Ausdruckes: „Vorstellungen werden allmählich unbewußt" sagt man auch: Klare Vorstellungen „sinken" unter die Schwelle des Bewußtseins, d. h. unter die Grenze, wo die Intensität (Kraft und Spannung) der Vorstellungen ~~gleich Null~~ ist. Werden unbewußte Vorstellungen wieder bewußt, so sagt man, sie „steigen". Das Sinken und Steigen nennt man die „**Bewegung**" der Vorstellungen. Es sind jedoch dies alles nur räumlichen Verhältnissen entlehnte Bezeichnungen für unräumliche Zustände. Unter dem bildlichen Ausdrucke der „Bewegung der Vorstellungen" hat man die Veränderung der Bewußtseinsstärke zu verstehen. Die Vorstellungen sind keine selbständigen Kräfte. „Die **Seele** ist die wirkende Kraft, und die Vorstellungen sind die Zustände, welche die Seele durch ihr Wirken in sich selbst erzeugt"; sie ist es, die das Kommen und Gehen, die Bewegung der Vorstellungen bewerkstelligt.

2. Die Enge des Bewußtseins. Wie in einer Zeit nur eine von den Wogen der See den höchsten Kamm hat, so gelangt auch nur eine Vorstellung in einem Augenblicke zum höchsten Grade der Deutlichkeit. Während die gesamte Wassermasse im „**Blickfelde** des Bewußtseins" steht, befindet sich der oberste Kamm, auf den man im gegebenen Augenblick fest hinblickt, im „**Blickpunkte** des Bewußtseins" (im „gelben Fleck" des Auges). Beim aufmerksamen Anhören eines Geschichtsvortrages ist das Bewußtsein der Schüler mit Vorstellungen aus der Geschichte angefüllt; in der folgenden Stunde etwa mit Vorstellungen aus dem Reiche der Natur, während an den Inhalt des Geschichtsvortrages nicht mehr gedacht wird. Aber auch innerhalb derselben Unterrichtsstunde wechseln rasch die Vorstellungen: Wird die Blüte einer Pflanze betrachtet, so denkt der Schüler nicht mehr an die eben besprochene Gestalt

der Blätter; als diese deutlich in seinem Bewußtsein standen, hatten die Vorstellungen von dem Stengel und der Wurzel an Deutlichkeit verloren. Nur wenig können wir also auf einmal im Bewußtsein haben und nicht an hunderterlei zugleich denken; Vieles und Mannigfaltiges kann die Seele nicht gleichzeitig klar vorstellen. Diese Eigenschaft der Seele nennt man die **Enge des Bewußtseins.** Manche meinen, die Seele sei nicht fähig, in einem Augenblicke mehr als eine Vorstellung in den Blickpunkt zu bringen oder deutlich festzuhalten. In der Beschränkung der Leistungsfähigkeit der Seele liegt mit eine Erklärung für die Beschränktheit unsres Wissens und Verstehens; denn die Seele kann vielen Gedanken nicht zugleich nachgehen. Nur dem göttlichen Geiste schreiben wir ein Bewußtsein zu, dem nichts verborgen ist, das nie schläft noch schlummert, das stets alle Zeiten (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) und das gesamte Weltall zusammenzufassen vermag. Dem Menschen kann immer nur ein kleiner Teil seiner Vorstellungen und seines Wissens bewußt sein, der größere Teil befindet sich im Zustande des Unbewußten. „Unsere Seele," sagt Kant, „gleicht einem angefüllten Schatzgewölbe, in dem ein armes Lämpchen brennt, dessen Schimmer immer nur eine geringe Anzahl von Gegenständen zu beleuchten hinreicht." Im Zustande des Schlafes oder der Ohnmacht verschwindet sogar alles Bewußte.

Die Ursache dieser eigentümlichen Erscheinung der Enge des Bewußtseins hat man auf verschiedene Weise zu erklären versucht:

Man hat sie physiologisch auf eine Ermüdung der betr. Gehirnzellen zurückgeführt. — Ferner hat man angenommen, daß sie auf der mechanischen Wechselwirkung der Vorstellungen beruhe. Man übertrug das Beharrungsgesetz aus der körperlichen Welt (Physik) auf die geistige und meinte, jede Vorstellung habe das Streben, bewußt zu bleiben, wie jeder bewegte Körper nach dem Beharrungsgesetz seine Bewegung beizubehalten sucht; wäre nur eine einzige Vorstellung in unserer Seele, so würde sie stets in ihrem Streben beharren oder bewußt bleiben; ebenso wäre es bei inhaltsgleichen Vorstellungen; sie würden sich nicht hemmen oder aus dem Bewußtsein verdrängen, sondern einander decken. Da nun aber eine große Zahl verschiedener Vorstellungen in unserer Seele erscheint, so machen sie sich im Wettbewerb fortwährend den Platz streitig; jede sucht sich hervorzudrängen oder bewußt zu bleiben, neu eintretende zu verdrängen, ihr Bewußtsein zu vermindern oder ganz aufzuheben.

Endlich hat man die Ursache der Bewußtseinsenge in der Einheit der Seele gesucht, die ein gleichzeitiges Vorhandensein mehrerer Vorstellungen nicht zulasse.

Der Ausdruck „Enge des Bewußtseins" ist eine räumliche Bezeichnung; man kann sich das Bewußtsein unter dem Bilde eines engbegrenzten Raumes vorstellen, aus dem jedesmal die in ihr stehenden Vorstellungen verdrängt werden oder hinabsinken, wenn neue erscheinen, so daß ein immerwährender Wechsel eintritt. Die Enge des Bewußtseins ist die Ursache der Notwendigkeit der **sinkenden** Bewegung der Vorstellungen.

3. Das „Beharren" der Vorstellungen und ihre Reproduktion.

Erinnerungsbilder verschwinden nicht (wie wir oben erkannten) aus der

Seele, sondern nur aus dem Bewußtsein, sie leben in der Seele als unzerstörbare Zustände weiter und können aus der „Tiefe" durch die Kraft der Seele über die Bewußtseinsschwelle wieder empor gehoben werden. Vorstellungen, die jemals entstanden sind, gehen niemals spurlos verloren, sondern „beharren" in der Seele. In welchem Zustande die „unbewußten Vorstellungen" sich befinden, oder inwieweit sie in ihrer Beschaffenheit mit den bewußten Vorstellungen übereinstimmen, entzieht sich unserer Kenntnis, und zwar deshalb, weil wir jene nicht, sobald sie unbewußt zu werden anfangen, beobachten können. Aus der Tatsache des Wiedererscheinens der Vorstellungen schließen wir aber, daß sie nicht vernichtet sein können, daß sie vielmehr beharren; auf dem Beharrungsvermögen der „Vorstellungen" beruht die Möglichkeit der Rückkehr ins Bewußtsein, der steigenden Bewegung der Vorstellungen. Die Rückkehr früherer Vorstellungen oder ihre Wiedererzeugung wird Reproduktion genannt. Spurlos können die früheren Vorstellungen nicht verschwunden sein; denn kein Reproduktionsakt vermöchte aus nichts eine frühere Vorstellung wiederherzustellen.

Allgemein nimmt man deshalb jetzt an, daß die Vorstellungen bei ihrem Zurücktreten Spuren oder Eindrücke in den Gehirnzellen hinterlassen, die dann von der Seele zum Wiederaufbau der Vorstellungen benutzt werden. Man kann also eigentlich nicht vom „Beharren der Vorstellungen" sprechen; es beharren vielmehr nur die Nachwirkungen der früher vorhandenen Vorstellungen. Daß die „unbewußten Vorstellungen" nicht die früheren Vorstellungen selbst, sondern nur unvollkommene Nachbilder sein können, beweist die Erfahrung, nach der die ins Bewußtsein zurückgekehrten Bilder sowohl hinsichtlich ihres Klarheitsgrades als auch ihres Inhalts von den früheren Vorstellungen verschieden sein können.

4. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Das Kommen und Gehen der Vorstellungen, ihr fortwährender Wechsel vollzieht sich namentlich bei Kindern in raschem Verlaufe, da ihr Vorstellungsinhalt noch wenig umfangreich ist; nicht lange verweilen sie bei derselben Sache; rasch springen ihre Gedanken in einen andern Vorstellungskreis über. Der Lehrer wird es sich deshalb angelegen sein lassen, den im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungsinhalt durch die Frische, Lebendigkeit, den Reiz seines Unterrichtes und durch straffe Zucht so lange festzuhalten, bis völlige Klarheit und Deutlichkeit erzielt ist, ferner der Zerstreutheit bei flüchtigen und flatterhaften Kindesnaturen zu wehren und eine gespannte Aufmerksamkeit zu erhalten.

Nach der Enge des Bewußtseins können die Schüler nicht zugleich vielen Merkmalen von Gegenständen, nicht vielen Vorgängen mit ihren Gedanken nachgehen. Es ist deshalb ein Mißgriff, vielerlei den Schülern gleichzeitig oder in schneller Folge darzubieten, ihr Be-

wußtsein schon mit neuen Vorstellungen bereichern zu wollen, während ihre Aufmerksamkeit noch durch frühere Vorstellungen in Beschlag genommen ist und sie mit der Klärung des bisherigen Bewußtseinsinhaltes noch beschäftigt sind. Es ist daher nur wenig auf einmal durchzunehmen und im langsamen Fortschritte. Eins nach dem andern! Nur dann darf man im Unterrichte Neuem sich zuwenden, wenn das Vorhergehende auch wirklich verstanden oder erfaßt ist. Zu schnelles Lesen der Schüler ist daher verwerflich. Eine klare und deutliche Erfassung des Lehrstoffes wird nicht erreicht werden, wenn er nicht abgegrenzt, in Abschnitte zerlegt oder gegliedert und nacheinander im ruhigen Verweilen durchgenommen wird; denn nur wenige Vorstellungen können ja jedesmal klar und deutlich im Bewußtsein stehen. Dasselbe gilt hinsichtlich der Lehrmittel (Wandkarten, Bilder, Modelle); sie dürfen nicht ein verwirrendes Vielerlei enthalten, sondern müssen einfach sein; sie sind (z. B. biblische Anschauungsbilder) in Gruppen oder in Vordergrund und Hintergrund zu zerlegen und im einzelnen zu betrachten, da nur so eine deutliche Auffassung des Ganzen erzielt wird.

Dadurch, daß keine der einmal entstandenen Vorstellungen verloren geht und sie in der Seele als ihr unzerstörbares Besitztum beharren, gewinnt die Seele einen unerschöpflichen und sicheren Reichtum an Vorstellungen. Auf diesem Vorstellungsschatz baut sich dann das weitere geistige Leben auf. Eltern und Erzieher aber haben die Aufgabe, durch Erfahrung, Umgang und Unterweisung die rechten Vorstellungen in die „Tiefe" der Seele gelangen zu lassen, aus der sie dann unter gewissen Bedingungen ins Bewußtsein zurückkehren können.

Eine der Bedingungen haben wir bereits (§ 17, 2) in der physiologischen Hypothese, nach der Spuren früherer Erregungen im Gehirn zurückbleiben, kennen gelernt. Eine andere Bedingung für die Rückkehr der Vorstellungen ist die Assoziation der Vorstellungen.

§ 18. Die Assoziation der Vorstellungen.

1. **Wesen.** Die Seele als einheitliches Wesen dringt auf Einheit, Verknüpfung und Beziehung ihrer Zustände. So faßt sie die Teilvorstellungen zu Gesamtvorstellungen, die Einzel- zu Allgemeinvorstellungen zusammen (§ 16). Die Verknüpfung der Vorstellungen wird **Assoziation** genannt („Ideenassoziation").

2. **Arten.** Man unterscheidet zwei Hauptarten der Assoziation. Alle die verschiedenen Teilvorstellungen (einfache und zusammengesetzte) vereinigen wir gleichzeitig zu einem Gesamtbilde oder einer Gesamtvorstellung (Apfelbaum) und bezeichnen diese Vereinigung als **gleichzeitige** (simultane) **Assoziation.** Verbinden wir aber nacheinander die Vorstellungen, z. B. die beim Durchwandern einer Stadt, eines zoologischen

Gartens, oder bei der Schilderung eines Vorganges oder Ereignisses (einer Schlacht) gewonnenen, so erhalten wir eine **aufeinanderfolgende** (sukzessive) **Assoziation.**

I. Die gleichzeitige Assoziation.

Vorstellungen, die **gleichzeitig** in unserem Bewußtsein stehen, werden miteinander verknüpft. Da sie nach ihrem Inhalte gleiche, gleichartige und disparate sind (§ 16, 3), so findet demgemäß eine dreifache Art der Assoziation der Vorstellungen statt, und man unterscheidet danach drei Assoziationsgesetze:

a) **Die völlige Verschmelzung** (oder das Ineinander) **gleicher** Vorstellungen. Das Erinnerungsbild desselben Gegenstandes (Kölner Dom, Kriegerdenkmal), das in diesem Augenblicke in unser Bewußtsein eingetreten ist, ist kein anderes als das ehedem in uns entstandene. Jede Vorstellung, die von einem unverändert gleichen Gegenstande oder Vorgange je und je von uns gebildet wurde, ist stets der andern gleich, immer nur eine Bestätigung der früheren. Die Erinnerungsbilder werden zu einem Bilde völlig verschmolzen, es kann in unserer Seele nur eine Vorstellung vorhanden sein, da wir von einem und demselben Gegenstande oder Vorgange dieselbe Gesamtvorstellung nicht vielmal, sondern nur einmal erhalten können. So oft wir die häufig betrachtete, unverändert gebliebene heimatliche Landschaft wiedersehen, decken sich unsere Vorstellungen; es findet ein Verschmelzungsvorgang, ein **„Wiedererkennen"** statt. Alle je und je entstandenen gleichen Vorstellungen fließen in eine einzige Vorstellung zusammen, wie mehrere Wassertropfen zu einem einzigen größeren ineinander fallen. Die eine, so entstandene Vorstellung aber ist (als resultierende) stärker oder **klarer,** als jede der einzelnen nacheinander voraufgegangenen Vorstellungen. Je häufiger diese sich wiederholt hatten und dabei ineinander gefallen waren (koinzidierten), um so intensiver (d. h. klarer und deutlicher) wird jene Vorstellung. Danach lautet das **erste Gesetz** der Assoziation der Vorstellungen: **Gleiche** Vorstellungen vereinigen sich zu **einer** Vorstellung, die dadurch eine **größere Klarheit** erlangt (Gesetz der Koinzidenz).

b) **Die Assimilation** (oder das Aneinander) **gleichartiger** oder **entgegengesetzter** (konträrer) Vorstellungen.

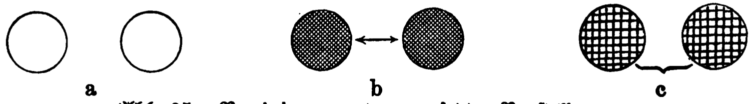


Abb. 35. Vereinigung entgegengesetzter Vorstellungen.

Treten gleichartige oder konträre Vorstellungen, z. B. Zaun, Hecke, Mauer, in unser Bewußtsein und sollen gleichzeitig gedacht werden, so scheint die Möglichkeit einer Assoziation zunächst ausgeschlossen

zu sein. Allein die Seele als einheitliches Wesen drängt auf die Vereinigung auch solcher Vorstellungen. Stehen die Vorstellungen (von Zaun, Hecke, Mauer) einzeln in unserm Bewußtsein (a), dann kann jede für sich klar und deutlich gedacht werden. Sobald man sie aber sich gleichzeitig vorstellt, verhindert die Vorstellung „Zaun", daß auch die Vorstellung „Hecke" oder „Mauer" zugleich klar und deutlich gedacht wird und umgekehrt. Denn die den Vorstellungen anhaftenden ungleichen Merkmale (Stäbe, Steine usw.) vertragen sich als Gegensätze nicht im Bewußtsein, solange sie im Vordergrunde stehen, und können nicht gleichzeitig klar im Bewußtsein festgehalten werden; sie verdunkeln oder hemmen sich gegenseitig, d. h. der Klarheitsgrad des Vorstellens nimmt infolge des Gegensatzes der ungleichen Teilvorstellungen ab (b).

Die der Vereinigung der Vorstellungen widerstrebenden ungleichen Merkmale werden so oft gedacht, als sie vorhanden sind; die gleichen, immer wiederkehrenden Merkmale aber (Begrenzung, Schutz) werden nur einmal und klarer gedacht.

Während die ungleichen Teilvorstellungen in den Hintergrund des Bewußtseins gedrängt oder verdunkelt werden, bleiben die gleichen Merkmale als Vorstellungsreste (Reste des Vorstellens) oder Klarheitsreste allein im Bewußtsein zurück. Werden danach die Vorstellungen „Zaun", „Hecke", „Mauer" zugleich gedacht, so treten die gemeinsamen Merkmale in den Vordergrund des Bewußtseins und vereinigen die entgegengesetzten Vorstellungen zu einer Vorstellung (Vorrichtung zur Begrenzung, zum Schutz usw.); sie sind das Band, durch das eine Vorstellung zu der anderen herangezogen und mit ihr verknüpft wird. Diese Vereinigung entgegengesetzter Vorstellungen wird **Assimilation** (Angleichung) genannt. Der entsprechende Satz lautet demnach: Gleichzeitig **entgegengesetzte** Vorstellungen „hemmen" sich gegenseitig, verschmelzen dann aber als Vorstellungsreste ineinander.

c) **Komplikation.** (Das Neben- und Miteinander **disparater** Vorstellungen.) Anders als bei den entgegengesetzten muß es sich mit den disparaten Vorstellungen bei ihrem gleichzeitigen Zusammentreffen im Bewußtsein verhalten, da sie nicht nur ungleich, sondern auch völlig ungleichartig und unvergleichbar sind. Die verschiedenen Sinnesgebieten angehörigen Vorstellungen rund, gelb und sauer können sich bei ihrem Zusammentreffen weder verschmelzen und verstärken, noch hemmen und verdunkeln. Doch läßt die Einheit der Seele nicht zu, daß sie, wenn auch völlig ungleichartig, in unserem Bewußtsein voneinander getrennt bleiben. Sie werden einheitlich zusammengefaßt, und es entsteht die Vorstellungseinheit „Apfel". Die einfachen Vorstellungen rund, gelb, sauer bleiben dabei selbständig und in ursprünglicher Stärke; sie sind nach der Vereinigung noch unterscheidbar, aber so eng miteinander verbunden, daß sie gleichzeitig gedacht werden. Eine solche Vereinigung disparater Vorstellungen wird **Komplikation** genannt. Jeder Gegenstand

ist insofern eine Komplikation, als er disparate Merkmale an sich trägt. Die einfachen Vorstellungen (rund, gelb, sauer) sind das ursprünglich Gegebene, die Dinge aber (Apfel = Vorstellungskomplexion = Vereinigung der Merkmale mit dem Namen) sind das Abgeleitete und später Entstandene.

Danach lautet das Gesetz der Komplikation: **Ungleichartige** Vorstellungen werden im Falle der Gleichzeitigkeit zu einer Gesamtvorstellung zusammengefaßt, in der aber die disparaten Teilvorstellungen ihre Verschiedenheit und Selbständigkeit behalten.

II. Die aufeinanderfolgende Assoziation.

Die Vorstellungen werden nacheinander verknüpft, und zwar entweder nur äußerlich nach Raum und Zeit (Berührungsassoziation) oder logisch nach Ähnlichkeit und Gegensatz (Beziehungsassoziation). Danach hat man **vier Gesetze der Assoziation** aufgestellt.

A. Die Berührungsassoziation.

a) **Das Gesetz der Gleichzeitigkeit.** Es bezieht sich zunächst auf die Koexistenz (das Zusammensein) im Raume. Treten Vorstellungen von örtlich zusammengehörigen Gegenständen in unser Bewußtsein, so werden sie assoziiert. So verknüpft die Seele die Vorstellung vom Rhein, von der Saale mit denen von Bergen und Burgen, von Bonn mit der von Arndts Denkmal. Der Zusammenhang der Eindrücke nach dem Raume bedingt aber auch ihre Gleichzeitigkeit. Vorstellungen von örtlich Zusammengehörigem treten nämlich zu gleicher Zeit, d. h. hier in unmittelbarer (ohne Zwischenglied) Folge in unser Bewußtsein. Die Verknüpfung bezieht sich dann überhaupt auf alles, was zu gleicher Zeit (in unmittelbarer Folge) aufgefaßt wird oder was zeitlich nahe zusammenliegt. Mit dem Namen Leuthen wird die Zahl 1757, mit „Roßbach“ „Seydlitz“, mit „Tilly“ „Wallenstein“, mit dem Namen eines Gedichtes der seines Verfassers verbunden. Danach lautet das Gesetz: Vorstellungen, die gleichzeitig, d. h. in unmittelbarer Folge ins Bewußtsein eintreten und darin stehen, werden miteinander verknüpft.

b) **Das Gesetz der Reihenfolge** (Sukzession). Vorstellungen, die unmittelbar nacheinander ins Bewußtsein treten, werden in der gegebenen Ordnung und in der bestimmten Reihenfolge verknüpft. Eine Vorstellungsreihe enthält mehr als zwei Glieder in bestimmter Ordnung: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Einmaleins. Das Alphabet (rückwärts aufsagen ist schwieriger, weil nicht die gegebene Folge); die Reihe der Könige. Geschichtszahlen.

Die beiden Gesetze lassen sich nicht scharf auseinander halten. Es handelt sich bei ihnen jedesmal um die Verbindung zweier in un-

mittelbarer Folge ins Bewußtsein eingetretener Vorstellungen; auch bei der mehr als zwei Glieder enthaltenden Reihe verhält es sich so, daß jede Vorstellung jedesmal mit der ihr unmittelbar folgenden eine kurze Zeit zugleich im Bewußtsein steht. Viele Vorstellungen faßt das Bewußtsein infolge seiner „Enge" nicht zu gleicher Zeit.

In beiden Fällen liegen der Verbindung nur äußere Veranlassungen zugrunde; die Vorstellungen sind nicht nach ihrem Inhalte oder nach ihrer inneren Beziehung miteinander verbunden. Wie man die Gegenstände oder Vorgänge gerade neben- und nacheinander gesehen hat — die Verbindung wäre hinsichtlich der Örtlichkeit und der Zeit eine andere, wenn gerade ein anderer äußerer Zusammenhang gegeben wäre —, so berühren sich die Vorstellungen im Bewußtsein. Ist nun auch eine innere Beziehung zwischen den Vorstellungen nicht vorhanden, so fehlt doch ein Zusammenhang zwischen ihnen nicht, nämlich ein äußerer Zusammenhang der Eindrücke nach Raum und Zeit, und dieser Umstand, daß die Vorstellungen neben- und nacheinander zusammen im Bewußtsein stehen oder in unmittelbarer Folge dahin eintreten, genügt der Seele, um sie mechanisch miteinander zu verknüpfen und diese Verbindung auch im **Unbewußten** festzuhalten. Man nennt deshalb diese Assoziation die mechanische, äußere oder Berührungsassoziation.

B. Die Beziehungsassoziation.

a) **Das Gesetz der Ähnlichkeit** (Analogie). Ähnliche Vorstellungen werden miteinander verknüpft. Oft wird der ähnliche Inhalt alsbald von der Seele erkannt oder die gleichen Merkmale werden schnell erfaßt (Gemse, Ziege, Wüste, Steppe); häufig aber bedarf es bei der Vereinigung erst noch einer näheren Betrachtung, um die inhaltliche Verwandtschaft und Beziehung zu finden. So werden die ähnlichen Gedichte „Die Kapelle", „Morgenrot", „Der Wanderer in der Sägemühle" oder „Die Rache", „Die Sonne bringt es an den Tag", „Die Kraniche des Ibykus" erst dann im Bewußtsein zusammengefaßt, nachdem durch Vergleichung erkannt worden ist, warum dies geschehen kann, oder nachdem die Verwandtschaft, die Beziehung vom Geiste erfaßt worden ist. „England" und „Japan". „Wahrnehmung" und „Anschauung".

b) **Das Gesetz des Gegensatzes** (Kontrastes). Entgegengesetzte Vorstellungen werden miteinander verknüpft. Der Inhalt dieser Vorstellungen weist bekanntlich (wie bei a) auch gemeinsame Merkmale auf; aber es überwiegt der Gegensatz, der Kontrast oder tritt auffällig hervor. „Wüste" und „Kulturebene", Petrus und Judas. Paulus und die Pharisäer in ihren Anschauungen. Parallelen aus der Geschichte (Könige, Dichter, Ereignisse usw.).

Bei beiden Gesetzen ist die Veranlassung zur Assoziation der Vorstellungen durch ihren Inhalt, ihre innere Beziehung gegeben; man faßt sie deshalb als logische oder Beziehungsassoziation zusammen.

3. **Bedeutung der Assoziation und Anwendung auf die Schulpraxis.** Durch die völlige **Verschmelzung** (Koinzidenz) gleicher Vorstellungen ergibt sich eine Vorstellung von größerer Klarheit; das Erinnerungsbild wird durch sie weniger bereichert als geklärt und vertieft. Derselbe (komplizierte) Gegenstand muß deshalb häufig betrachtet werden und derselbe Vorgang mehrmals erzählt werden (Betrachtung desselben Kartenbildes, desselben Atlas usw.). Auf der Verschmelzung beruht die Macht der Wiederholung.

Die alles irgendwie Gleichartige verknüpfende **Assimilation** dient zur Bereicherung unserer Vorstellungswelt.

Die **Komplikation** führt zur Gesamtvorstellung oder zur Auffassung eines Gegenstandes als einer Einheit, der nicht bloß dem Namen nach, sondern in seinen verschiedenen Merkmalen (Elementen) vom Schüler klar und deutlich erfaßt werden muß. Sollen die Schüler eine Vorstellungskomplexion (z. B. eine Pflanze, einen physikalischen Apparat) klar und deutlich auffassen lernen, so muß der Unterricht durch Analysieren die Teilvorstellungen und die einfachen Vorstellungen ihnen recht deutlich zum Bewußtsein bringen.

Durch die **aufeinanderfolgende** (sukzessive) **Assoziation** werden die Vorstellungen wie die Glieder einer Kette miteinander verbunden; durch sie kommt Ordnung und Zusammenhang in unser geistiges Leben. Was einzeln oder getrennt in der Seele sich gebildet hat, kann leicht wieder aus dem Bewußtsein entschwinden und vergessen werden; was hingegen sich mit andern Vorstellungen vielfach verknüpft hat, das erscheint in dieser Verbindung immer wieder im Bewußtsein. Wir gelangen so zu einem bestimmten, zuverlässigen und geläufigen Wissen von Gegenständen, Tatsachen, Namen und Zahlen und zu einem einheitlichen Vorstellungskreis (vgl. die obengenannten Gedichte), der seinen Einfluß auf Fühlen und Wollen des Zöglings geltend macht. Darin, daß sich ein Vorrat von Vorstellungen sammelt und ordnet, den wir bei den höheren geistigen Tätigkeiten gebrauchen, liegt der Fortschritt, den die neue seelische Erscheinung gegenüber den bisher betrachteten aufweist.

Auf der Assoziation beruht die Macht der Gewohnheit (s. d.). Auch auf die Bewegung des Körpers gewinnt die Verknüpfung der Vorstellungen Einfluß. Haben wir beim Essen und Trinken, beim Grüßen, bei unsern verschiedenen Tätigkeiten mit bestimmten Vorstellungen bestimmte Körperbewegungen verbunden, so wird nach mehrfacher Wiederholung diese Verbindung eine außerordentlich feste und sichere; wir gelangen zu verschiedenen mechanischen Fertigkeiten, und je inniger der Zusammenhang zwischen den Gliedern einer Kette ist, um so unangenehmer empfinden wir jede Störung im Ablauf; so gewöhnt sich unser Körper und gehorcht willfährig den Anregungen des Geistes (Macht der Ge-

wohnheit; — Gewöhnung an lautes Sprechen, überhaupt an die äußeren Schulordnungen). Von Anfang an ist darauf zu sehen, daß die Vorstellungen in richtiger Verbindung aufgenommen und in derselben stets mit erneuert werden.

§ 19. Die Reproduktion der Vorstellungen.

Die Seele bewerkstelligt nicht nur eine Verknüpfung der im Bewußtsein stehenden Vorstellungen, sondern hält die Vereinigung auch im Unbewußten fest. (§§ 17, 3 und 18, II, A.) Begegnet ihr daher wieder eine dieser Vorstellungen, so zieht diese die andere, mit ihr vereinigte, aus dem Unbewußten ins Bewußte oder reproduziert sie. Auf der Assoziation beruht also die Reproduktion der Vorstellungen.

I. Die Arten der Reproduktion.

Man pflegt eine unmittelbare und mittelbare sowie eine willkürliche und unwillkürliche Reproduktion zu unterscheiden.

a) **Die unmittelbare Reproduktion.** Beschäftigt man sich abends lebhaft mit einer geistigen Arbeit, so tauchen des Nachts, wenn der Schlaf flieht, Gedanken an sie empor. Ob man sie auch durch den Willen oder absichtlich niederzuhalten und an anderes zu denken sucht, sie kommen immer wieder. Ebenso drängen Vorstellungen, die nach schwerem Leid oder harter Kränkung unser Bewußtsein erfüllten, immer von neuem in unser Bewußtsein. In der Seele eines Schülers, der mit Anfertigungen seiner Schularbeiten emsig beschäftigt ist, werden plötzlich Vorstellungen von den Freuden des Spieles lebendig. In allen diesen Fällen werden Vorstellungen ohne Vermittelung einer anderen Vorstellung, ohne Anlaß von selbst wieder bewußt. Diese Art der Erneuerung der Vorstellungen, bei der unbewußt gewordene Vorstellungen von selbst wieder bewußt werden, nennt man die **unmittelbare Reproduktion.**

Man spricht in solchen Fällen von „**freisteigenden**" Vorstellungen. Sobald die hemmenden Vorstellungen beseitigt sind, steigt die Vorstellung ins Bewußtsein empor, die, soweit sie ins Unbewußte hinabgedrängt wurde, in ihren ursprünglichen Zustand, in den der unbehinderten Klarheit zurückzukehren strebt. Wie ein ins Wasser niedergedrücktes Stück Holz nach oben drängt und nach Beseitigung des Druckes auf der Oberfläche von selbst erscheint, oder wie eine festgehaltene Spiralfeder nach Entfernung des Gewichtes aus eigener Kraft aufspringt, so verhält es sich mit den frei aufsteigenden Vorstellungen, die, sobald die „Hemmung", d. i. die Bindung ihrer Kraft, beseitigt ist, aus eigener Kraft ins Bewußtsein zurückkehren.

Darüber, ob es wirklich „freisteigende" Vorstellungen oder eine unmittelbare Reproduktion gibt, sind die Ansichten geteilt. Nimmt man eine solche an, so wird die Selbsttätigkeit der Seele in Frage gestellt. In der Tat zeigt es sich denn auch bei genauerer, sorgfältiger Selbstbeobachtung, daß etwas, mag es auch ein noch so geringfügiger Umstand sein, sich einstellt, was das Steigen der Vorstellungen veranlaßt, so daß man eine unmittelbare Reproduktion oder

„freisteigende“ Vorstellungen nicht annehmen kann und eine Vermittelung voraussetzen muß. Diese Anregung ist allerdings oft kaum nachweisbar und erkennbar und im Verhältnisse zu der in den Vorstellungen ruhenden Kraft oder zu ihrer Klarheit und Deutlichkeit eine so geringe, daß man wohl von „freisteigenden“ Vorstellungen reden kann. Wie obige Beispiele zeigen, steigen diejenigen Vorstellungen am leichtesten ins Bewußtsein empor, die von einem lebendigen, starken Gefühl begleitet waren oder ein tiefgehendes Interesse erweckt haben.

Praktische Folgerungen. An der Grenze des Bewußtseins stehen die in der Seele ruhenden Vorstellungen, um aus eigener Kraft unmittelbar in das Bewußtsein einzutreten; besonders sind es die starken, ehedem in voller Klarheit dagewesenen Vorstellungen, die jene Schwelle leicht und sicher überschreiten. Daraus ergibt sich für Unterricht und Erziehung die bedeutungsvolle Forderung, daß diejenigen Vorstellungen, die zur Begründung und Ausgestaltung der sittlichen Schülerpersönlichkeit in engster Beziehung stehen, in völliger Klarheit der Seele übermittelt und durch Verbindung mit andern Vorstellungen recht kräftig gestaltet werden müssen. Es sind dies vor allem die sittlich-religiösen Grundgedanken, wie sie in den ethischen Fächern auf lebendig-anschaulicher Grundlage gewonnen und dann eingeprägt werden. Dagegen ist die Entstehung und Erstarkung aller die sittliche Entwickelung beeinträchtigenden und behindernden Vorstellungen nach Möglichkeit zu verhindern, vorhandene Vorstellungen derart aber sind zielbewußt zu schwächen und zu unterdrücken.

b) Die mittelbare Reproduktion. Als einst Chamisso die Vorstellung seines Vaterhauses unmittelbar, ohne erkennbaren Anlaß, wieder bewußt wurde („Wie sucht — geglaubt“), da sieht er mit dem alten Schlosse und seiner Umgebung auch dessen Einzelheiten, die er als Kind so oft betrachtet hatte. Die unmittelbar reproduzierte Vorstellung leitet also eine Wiederbelebung anderer Vorstellungen ein; es reiht sich an sie eine große Zahl von Vorstellungen. Die erste ruft die zweite, diese die dritte, und so jede die folgende ins Bewußtsein. Abgesehen von der ersten ist jede der Vorstellungen mit Hilfe der vorhergehenden wieder bewußt geworden. Jede Vorstellung, die eine andere, ehedem mit ihr assoziierte Vorstellung unterstützt, die Kraft des „Emporsteigens“ vergrößert, so daß die Verdunkelung überwunden wird, wird „Hilfe“ oder „Hilfsvorstellung“ genannt. Mit Ausschluß der letzten ist jede Vorstellung das Mittel zur Wiederbelebung der folgenden.

Wie eine Vorstellung, so kann auch eine erneute Wahrnehmung den Vorgang der Reproduktion einleiten. Der neue Eindruck ruft eine Anzahl früher gewonnener Vorstellungen wach. Bei dieser Art von Reproduktion tritt ein Verschmelzungsvorgang, ein Wiedererkennen ein (z. B. als Joseph seine Brüder wiedersah, oder wenn einem Schüler eine bekannte Pflanze oder Abbildung im Unterrichte gezeigt wird). Diese Art der Wiedererzeugung der Vorstellungen, bei der unbewußt gewordene Vorstellungen durch Vermittelung einer andern

Vorstellung oder durch eine Wahrnehmung wieder bewußt werden, wird **mittelbare** Reproduktion genannt.

Man unterscheidet ferner eine Reproduktion, die sich mit oder ohne Mitwirkung des **Willens** vollzieht.

c) Die **willkürliche** Reproduktion. Wenn ein Schüler frühere Vorstellungen (bei der Wiederbeschreibung eines Tieres, beim Aufsagen eines Gedichtes, einer Reihe von Zahlen) sich nicht ohne weiteres vergegenwärtigen kann, so sucht er sie mit Anstrengung seines Willens sich wieder bewußt zu machen, sich absichtlich ihrer zu erinnern; er **besinnt** sich. Eine solche Reproduktion ist eine absichtliche, gewollte oder willkürliche.

Trotz eifrigen Besinnens ist es aber häufig nicht möglich, eine frühere Vorstellung zu reproduzieren; man hat sie vergessen, und es scheint, als ob es nicht möglich sei, sie wieder bewußt zu machen. Und doch bedarf es nur eines kleinen Anstoßes, einer nur schwachen Beeinflussung durch eine andere, ihr eng verbundene Vorstellung, um die frühere Vorstellung wieder bewußt zu machen.

Diesem Zustande des Vergessens fallen besonders rasch und undeutlich aufgenommene und wenig oder schwach assoziierte Vorstellungen anheim. Auch wird die Reproduktion einer Vorstellung schwierig, wenn sie lange Zeit nicht im Bewußtsein gewesen ist. Doch werden auch solche Vorstellungen reproduziert, falls die Seele nicht anderweit in Anspruch genommen ist. Vorstellungen, die lang man vergessen geglaubt, werden im Halbschlafe, im Greisenalter oder im Augenblicke des Sterbens oft erstaunlich deutlich bewußt. Man darf deshalb wohl annehmen, daß es ein völliges Vergessen der Vorstellungen nicht gibt, daß vielmehr für jede einmal im Bewußtsein gewesene Vorstellung die Reproduktion möglich ist.

d) Die **unwillkürliche** Reproduktion. Auch ohne unser Zutun, ohne unsere Absicht und ohne Mitwirkung des Willens geht die Reproduktion vor sich, wenn z. B. der Schüler ein früher im Unterrichte behandeltes Tier plötzlich wieder vor sich sieht und ihm nun alles einfällt, was er von ihm gelernt hat, oder wenn wir uns unseren Gedanken überlassen und im bunten Wechsel die Vorstellungen an unserm geistigen Auge vorüberziehen.

Mag die Reproduktion eine willkürliche oder unwillkürliche sein, so ist sie immer eine mittelbare oder unmittelbare (ohne nachweisbare Vermittelung).

II. Die Gesetze der Reproduktion.

Eine unmittelbare Reproduktion können wir (wie wir oben erkannten) bei genauer Zerlegung des Vorganges nicht annehmen, sondern nur eine **mittelbare**, bei der eine Vorstellung die andere, ehedem mit

ihr im Bewußtsein assoziierte und auch im Unbewußten vereint gebliebene Vorstellung reproduziert. Wie die Vorstellungen ehedem vereinigt waren, so reproduzieren sie sich wieder. Danach sind die Gesetze der Reproduktion dieselben wie die der Assoziation.

A. Auf der äußeren oder Berührungsassoziation beruhen:

a) **Das Gesetz der Gleichzeitigkeit** (Koexistenz). Lautet das Gesetz der Assoziation: Vorstellungen, die gleichzeitig im Bewußtsein stehen, verbinden sich miteinander (und bleiben auch im Unbewußten verknüpft), so muß das auf ihm beruhende Reproduktionsgesetz heißen: Vorstellungen, die gleichzeitig im Bewußtsein standen, reproduzieren einander gegenseitig. Die Vorstellung „Stralsund" war ehedem mit der Vorstellung „Wallenstein" oder „Ostsee" assoziiert worden; folglich reproduziert eine dieser Vorstellungen, sobald sie uns wieder entgegentritt, eine der anderen.

Köln erinnert an den Dom; 1763 an das Ende des 7jährigen Krieges; Sedan an Napoleon, an Wilhelm I.

b) **Das Gesetz der Reihenfolge** (Sukzession). Es lautet: Die Glieder einer Vorstellungsreihe reproduzieren einander stets in der Ordnung, in der sie ins Bewußtsein traten und assoziiert wurden, oder: Nacheinander entstandene Vorstellungen reproduzieren einander in der ursprünglichen Reihenfolge. In dem Gedichte Schillers „Der Kampf mit dem Drachen" schildert der Jüngling alle seine Taten und Erlebnisse in der Reihenfolge, wie sie im Kampfe selbst und bei dessen Vorbereitungen sich zutrugen. Die Reproduktion ist also an die bei der Assoziation gegebene Reihenfolge gebunden.

B. Auf der Beziehungsassoziation beruhen:

a) **Das Gesetz der Ähnlichkeit** (Analogie). Ähnliche Vorstellungen reproduzieren einander. Vergegenwärtigt man sich den Inhalt des Schillerschen Gedichtes „Der Graf von Habsburg", die überwältigende Macht, die der Gesang auf die Herzen der Zuhörer ausübt, so wird man an Gedichte ähnlichen Inhaltes, an die Gedichte von Uhland „Des Sängers Fluch" und „Bertran de Born", an Goethes Gedicht „Der Sänger" u. a. erinnert.

Wie die Assoziation, so geht auch die Reproduktion um so leichter von statten, je größer die Ähnlichkeit der Vorstellungen ist, d. h. je mehr gleiche Merkmale die Vorstellungen haben. Völlig gleiche Vorstellungen fließen ineinander (§ 18, I, a). Bei geringer Ähnlichkeit tritt die Reproduktion ebenso wie die Assoziation meist erst nach besonderer Betrachtung oder Vergleichung der Vorstellungen ein.

b) **Das Gesetz des Gegensatzes** (Kontrastes). Entgegengesetzte (kontrastierende) Vorstellungen reproduzieren einander. Der Wahlspruch Friedrichs des Großen: Ich bin der erste Diener des Staates reproduziert

den in starkem Kontrast dazu stehenden Ausspruch Ludwigs XIV.: l'État c'est moi. Veranlaßt wird auch hier die Reproduktion durch die ähnlichen Merkmale. Das Eigentümliche bei diesem Gesetz ist nur dies, daß eine Vorstellung eine andere um so leichter reproduziert, je auffälliger der Gegensatz ist, oder je stärker der Kontrast sich geltend macht.

Durch innere Beziehungen ist auch die gegenseitige Reproduktion von solchen Vorstellungen bedingt, die im Verhältnis vom Allgemeinen zum Besonderen, von Ursache und Wirkung, von Mittel und Zweck stehen, z. B. Schmetterlingsblüte, Erbse; oder Regel, Beispiel; Wärme und Ausdehnung; Ausrüstung des Raubvogels und Erhaschen der Beute.

Anwendung auf Erziehung und Unterricht s. § 20.

§ 20. Die Vorstellungsreihe.

1. **Wesen.** Werden mehrere Vorstellungen, die nacheinander ins Bewußtsein treten, der Reihe nach in bestimmter Ordnung entweder äußerlich (Alphabet) oder nach ihrer inneren Beziehung (Reihe von Gedichten) fest miteinander vereinigt und auch demgemäß reproduziert, so entsteht eine **Vorstellungsreihe** (§ 18, A, b).

Jede Vorstellung nimmt in der Reihe ihre eigene, bestimmte Stelle ein, und die Glieder einer Reihe haben in der Regel einen verschiedenen, nach vorn hin abgestuften Grad der Deutlichkeit. Sind wir z. B. bei der Behandlung der preußischen Könige im Unterrichte von Friedrich I. ab an dem Lebensbilde Friedrich Wilhelms II. angelangt, so muß das Erinnerungsbild von Friedrich II. noch am deutlichsten im Bewußtsein stehen. Die Gesamtvorstellungen von Friedrich Wilhelm I. aber werden schon unklarer geworden sein, endlich die der früheren Regenten bis 1701 hin werden verhältnismäßig lückenhaft sein, eine Anzahl von Tatsachen wird vergessen sein.

Bezeichnet man die genannten Könige mit a, b, c und d, so steht a als erstes Glied zunächst klar im Bewußtsein; tritt b hinzu, so nimmt die Klarheit von a ab (a—x), und es steht im Bewußtsein: (a—x) b; das dritte Glied c verbindet sich mit dem Klarheitsreste von b=b—y und mit dem noch mehr verdunkelten Klarheitsreste, dem zweiten Reste von a, so daß die Reihe entsteht a, (a—x) b, (a—2x) (b—y) c. Indem in gleicher Weise die Vorstellung d sich anschließt, ergibt sich die Reihe: a; (a—x) b; (a—2x) (b—y) c; (a—3x) (b—2y) (c—z) d. Danach nehmen die regelmäßig abgestuften Reste immer mehr ab, und durch diese miteinander verschmelzenden Klarheitsreste sind die Glieder der Reihe mit dem Anfangsglied a verbunden; ihre Anzahl muß daher beschränkt sein; je klarer das Anfangsglied ist, um so größer werden die Reste, um so weiter erstreckt sich die Verbindungskraft des ersten Gliedes auf die folgenden Glieder der Vorstellungsreihe. Danach ist die Anzahl und die Möglichkeit einer Verschmelzung der Glieder einer Vorstellungsreihe von der Stärke des ersten Gliedes abhängig.

Die Reproduktion einer Reihe in der ursprünglichen Ordnung vom Anfangs- bis zum Schlußgliede wird **Evolution** genannt; die Reproduktion vom Schlußgliede

zum Anfangsgliede, wobei alle Glieder überblickt werden und gleichzeitig ins Bewußtsein treten (beim Anführen des letzten Gebotes tritt auch schon das erste ins Bewußtsein; Regentenreihe vom König Wilhelm II. bis Friedrich I.) heißt **Involution.**

Es kann geschehen, daß man in eine andere Vorstellungsreihe hineingerät z. B.: Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, niemand kommt zum Vater, denn durch mich; ich bin die Auferstehung und das Leben, wer an mich glaubt usw. Vgl. das 7. und 9. Gebot; 1. Artikel und 4. Bitte. In solchen Fällen kreuzen sich häufig die Vorstellungen. — Es sind Parallelen aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen aufzusuchen.

2. **Anwendung auf Unterricht und Erziehung** (von § 19 u. 20).

Auf welche Weise sichert und erleichtert man die Reproduktion?

a) Die Reproduktion wird leicht von statten gehen, wenn möglichst **klare und deutliche Vorstellungen** gebildet worden sind. Deshalb hat der Lehrer für eine kräftige Anschauung dadurch zu sorgen, daß er wiederholt, genau und aufmerksam die Gegenstände betrachten läßt. Die Vorgänge, Ereignisse müssen klar und lebendig geschildert werden.

b) Was aber von den Schülern klar aufgefaßt wurde und ihnen wertvoll erschien, das wird sie interessieren, und solche Vorstellungen, die einen Reiz für sie hatten und ihre Gefühle erregten, denen sie sich mit dauernder Lust und Liebe zugewandt haben, werden mit Sicherheit wiederbelebt werden. Ziel des Unterrichtes wird es also sein müssen, in den Schülern **Interesse** für den Unterrichtsstoff zu wecken.

c) Eine weitere Bedingung für das Gelingen der Reproduktion ist in der **festen, innigen** und **vielseitigen Assoziation** der Vorstellungen gegeben; durch eine solche Assoziation aber entstehen **Reihen**ketten von Vorstellungen, während alle isolierten Vorstellungen bald verdunkelt und vergessen werden. Die Lehrpläne bringen deshalb die Unterrichtsstoffe (im Anschluß an ein Zentralfach) in reihenmäßiger Anordnung, damit die Vorstellungen insgesamt auf das Gefühls- und Willensleben der Zöglinge sich richten (s. Konzentration). Ferner sucht man bei der methodischen Durcharbeitung des Stoffes im Unterrichte die Vorstellungen in Reihen nicht bloß äußerlich (die Zahl 40 und der 18. in der brandenburgisch-preußischen Geschichte: 18./1., 18./6. 75; 17./6. 57; 18./6. 15; 18./10. 13; 18./10. 31), sondern vielmehr noch nach ihren inneren Beziehungen zu verknüpfen. Denn erst dadurch werden die Vorstellungen wirklicher, lebensvoller Besitz, und ihr Wiedererscheinen im Bewußtsein wird erst völlig sichergestellt. Es ist für die geistige Bildung von nur geringem Werte, Tatsachen, Lehrsätze, Zahlen und Namen nur äußerlich aneinanderzureihen und einzuprägen; es gilt vielmehr, durch Aufdeckung der inneren Zusammenhänge und Beziehungen ein Vorstellungsgewebe zu schaffen, das wegen seiner vielseitigen Verknüpfung leicht wieder im Bewußtsein erscheint und in seiner Einheitlichkeit auf die Gesinnung, auf Gemüt und Willen einen wirksamen Einfluß ausüben kann. (Chronologische An-

ordnung der geschichtlichen Fächer, Querschnitte; **Behandlung von Landschaftsgebieten nach ursächlichem Zusammenhang, Lebensgemeinschaften im naturkundlichen Unterrichte usw.).** Dabei ist von **Wichtigkeit, daß das** erste Reihenglied mit besonderer Deutlichkeit **ausgestattet wird, und zwar** auf Grund genauer Veranschaulichung, unter **zielbewußter Verwertung von Erfahrung und Umgang, wie die grundlegenden Vorstellungen in der Heimatkunde,** im Rechnen (Zahlenkreis von 1—10), **im Religionsunterrichte.** Ähnlichkeiten und besonders die Gegensätze sind **bei den einzelnen** Reihengliedern aufs deutlichste und schärfste im Unterrichte **herauszuarbeiten. Kreuzen** sich die Reihen, so muß das Kreuzungsglied **und zugleich das ihm** voraufgehende Glied mit dem auf jenes unmittelbar **folgenden Glied innig** verschmolzen werden, damit durch vereinte **Kraft jener Glieder** die Reproduktion des folgenden Gliedes und dann **auch der übrigen gelinge. Tritt** bei allzulangen Reihen ein Stocken im Ablauf **trotz sorgfältigen** Einprägens ein, so sind die Reihen zu zerlegen, **und es ist eine zusammenfassende** Wiedergabe zunächst der Reihenabschnitte **zu verlangen.**

d) Sodann ist eine mannigfache **Übung** und häufige **Wiederholung** erforderlich. Je äußerlicher und mechanischer die **Verknüpfung der Vorstellungen** ist, um so mehr muß mündlich und schriftlich eingeübt werden. Je häufiger die Vorstellungen **deutlich bewußt gewesen** sind, um so schneller treten sie fortan in Bereitschaft, um so **leichter kann** die Seele über sie verfügen. Die **Wiederholung** ist die **Mutter sicheren** Wissens, insofern die Deutlichkeit um so mehr erhöht wird, je **häufiger** die Vorstellungen in ihren Verbindungen auftreten; sie muß **deshalb oft** und in vielseitiger Weise stattfinden. „Wird die Wiederholung **nötig,** ist sie schon zu spät." „Die Wiederholung muß **darum stets in den** Fortschritt selber aufgenommen werden" („immanente Repetition"). **Bei der** Erzählung von dem Eingreifen des Kronprinzen Friedrich **Wilhelm bei** Königgrätz erinnert man an Blüchers Ankunft bei **Waterloo, an die** Scharnhorsts bei Pr.-Eylau; bei Durchnahme eines neuen **Stoffes weist** man auf die vorangegangenen typischen Erscheinungen hin (**Legende,** Ballade usw., Landschaftsbilder: Wüste, Steppe, Kulturebenen usw.). **Treten** Stockungen in der Erzählung bei einem Schüler ein, so **müssen andere** Schüler, denen die Reproduktion leichter gelingt, einhelfen. **Die** Wiederholung wird man auch so einrichten, daß man den **Unterrichtsstoff** nach neuen Gesichtspunkten zusammenstellt und so in die **Wiederholung** Abwechselung bringt.

e) Endlich ist das Gelingen der Reproduktion auch von **dem körperlichen Befinden** und dem **seelischen Zustande** abhängig. **Körperliches Wohlsein** fördert in vielen Fällen die Reproduktion. **Unangenehme** Leibesempfindungen aber, wie Hunger und Durst, **Müdigkeit und Schmerzen,** hemmen den Vorstellungsverlauf.

Eine **gleichmäßige ruhige Geistesstimmung** ist der **Wiedererzeugung** der Vorstellungen günstig; **eine leichte freudige Erregung kann sie fördern;**

Trauer, Kummer, Angst, Sorgen sind ihr meist hinderlich; doch können auch Notlagen eine Bewegung und Wiederbelebung der Vorstellungen hervorrufen (1807). Allgemein bekannt ist, daß plötzliche Sinneseindrücke, die der eingeleiteten Reproduktion widersprechen, auf ihren Verlauf störend einwirken.

Zusatz: Die Zeit- und Raumvorstellungen.

Sie entstehen auf Grund von Vorstellungsreihen.

a) **Die Zeitvorstellungen.** Wird die Reihe von Tönen einer Melodie oder die Entwickelung eines Saatfeldes vom Säen bis zur Ernte wahrgenommen oder werden die betreffenden Vorstellungen reproduziert, so entstehen Vorstellungsreihen, deren Glieder uns nacheinander bewußt werden, und zwar so, daß sie eine feste, unverrückbare Stellung zueinander einnehmen; sie stellen je eine Zeitreihe dar. Für die Entstehung von Zeitvorstellungen sind Gesichtswahrnehmungen, besonders aber Gehörswahrnehmungen wichtig.

b) **Die Raumvorstellungen.** Sie beruhen auf der Tätigkeit des Gesichts- und Tastsinns. Durch den Tastsinn entsteht nur dann eine Raumvorstellung, wenn wenigstens zwei Eindrücke vorhanden sind. Liegen die Stellen der Eindrücke auf der Haut zu nahe beieinander, so entsteht keine Raumvorstellung, sondern nur eine Empfindung. Will man eine Raumvorstellung erhalten, so müssen die Spitzen eines Zirkels im Abstande von 1—2 mm auf die Fingerspitzen aufgesetzt werden; auf der Zungenspitze ist ein Abstand der Eindrücke von 1 mm, auf dem Rücken ein solcher von 68 mm notwendig. Die unterste Grenze, bei der eben noch eine räumliche Tastvorstellung entsteht, heißt Raumschwelle.

Fahren wir mit den Fingern oder mit den Augen an der Kante eines Körpers (nach vorwärts) entlang, so erhalten wir eine Reihe von Einzeleindrücken oder eine Anzahl von Empfindungen; wir können aber die Kante auch in anderer Richtung durchlaufen, nach rückwärts (was bei Zeitvorstellungen, z. B. einer Melodie, nicht möglich); oder auch, während wir mit den Fingern nach vorwärts, können wir zugleich mit den Augen nach rückwärts gleiten, so daß zwei Glieder zugleich ins Bewußtsein treten, der Unterschied von „Vor" und „Nach" aufgehoben wird. Es bildet sich also eine Vorstellung des Nebeneinander; eine Reihe mit doppelter Richtung wird Raumreihe genannt. So entsteht die Vorstellung der Linie.

Auge und Hand können bei ihrer großen Beweglichkeit die nebeneinanderliegenden Glieder mehrerer Raumreihen (Linien) als nebengeordnet auffassen; so entsteht die Vorstellung der Fläche.

Die Vorstellung der Körperlichkeit der Dinge wird ebenfalls durch den Tastsinn und Gesichtssinn gebildet. Gleiten meine Finger über eine Fläche, so können sie ihre Richtung beibehalten. Anders ist es, wenn man einen Körper umtastet; da muß an den Grenzen der

Flächen die Hand sich heben oder senken; mit diesem **Drehen, Heben und Sinkenlassen verbinden sich Muskelempfindungen, die sich** von den beim bloßen Hin- und Herfahren über eine Fläche entstehenden Empfindungen unterscheiden. So wird durch den **Tastsinn** die Vorstellung des **Körperlichen** vorbereitet.

Der Hauptteil an ihrer Entstehung fällt aber dem **Auge** zu. Es kommen dabei in Betracht: Die **Größe des Sehwinkels**, unter dem ein Gegenstand von bleibender Größe im Sehfelde erscheint; ferner die **Akkommodation** der Linse; sodann besonders das **stereoskopische Sehen**, das durch die Doppeläugigkeit entsteht (mit geschlossenem linken Auge sieht man den Rücken eines dünnen Buches und dessen rechten Umschlag, mit geschlossenem rechten Auge den Rücken und dessen linke Umschlagfläche; durch die vereinte Tätigkeit beider Augen erhält man eine körperliche Raumvorstellung); endlich spielen noch Schlüsse aus der Beurteilung der **Schattenverhältnisse** eine Rolle.

c) **Praktische Folgerungen.** Im **Geschichtsunterricht** hat man klare und deutliche **Zeitvorstellungen** dem Kinde zu übermitteln, das zunächst nur eine kleine Zeitstrecke übersehen kann. Im **mathematischen** und **Zeichenunterricht** sind Raumvorstellungen zu bilden und zu pflegen, ebenso im **geographischen** Unterrichte. „Die Hauptunterrichtssprache für die Erdkunde ist die **Zeichensprache**, nicht die Lautsprache" (**Kerp**), wie denn auch die Lehrpläne von 1901 das erdkundliche Zeichnen betonen.

An die Vorgänge der **Assoziation** und **Reproduktion** schließen sich die auf ihnen beruhenden Erscheinungen: **Gedächtnis, Phantasie** und **Apperzeption** an.

§ 21. Das Gedächtnis.

1. **Wesen.** Die Seele vermag alle von ihr erzeugten Vorstellungen als bleibende Eindrücke **festzuhalten** und zu **bewahren** und sie bei gegebener Anregung (möglichst) **unverändert** (nach dem Inhalte) und in **ursprünglicher Anordnung** (nach der Form) zu **reproduzieren**. Diese Fähigkeit der Seele bezeichnet man als **Gedächtnis**. Es **umfaßt** also **alle** die genannten seelischen Vorgänge, das **Festhalten** (Merken) und **Bewahren**, sowie das **Reproduzieren** einzelner oder assoziierter Vorstellungen und ist keine besondere, für sich bestehende Kraft der Seele, sondern ein **Sammelbegriff** für jene Seelentätigkeiten.

2. **Entwickelung und Eigenschaften des Gedächtnisses.** Die Gedächtniskraft ist in der Jugendzeit viel stärker als im Alter; die Jugendeindrücke haften viel fester in der Seele als die im Alter gewonnenen. Wie bei den Lebensabschnitten, so ist auch bei den einzelnen Menschen das Gedächtnis verschieden; man spricht von einem **guten** und **schlechten** Gedächtnis. Während es dem einen spielend gelingt, Vorstellungen zu

reproduzieren, kann der andere trotz aller Anstrengung sich nicht auf eine bestimmte Vorstellung besinnen (s. § 19, I). Einigen Menschen ist es nach längerer Zeit nicht mehr möglich, eine Vorstellung ohne Hilfe wieder ins Bewußtsein zu rufen; andere können nicht vergessen, was sie gern vergessen möchten (s. § 19). Einem guten Gedächtnis schreibt man folgende Eigenschaften zu: Können die Schüler etwas (z. B. eine Erzählung) schnell aufnehmen und bald wiedergeben, so haben sie ein leichtes Gedächtnis; wer die Vorstellungen sich fest einprägt und sie unverändert und in derselben Reihenfolge reproduzieren kann, besitzt ein treues Gedächtnis (wer ausläßt, manches übergeht, ein untreues); wem es gelingt, lange Zeit die Vorstellungen festzuhalten und dann wieder bewußt zu machen, dessen Gedächtnis ist ein dauerhaftes; wer das Gelernte bei jedem Anlaß ohne langes Besinnen reproduzieren kann, hat ein dienstbares Gedächtnis; kann jemand viele und mannigfaltige Vorstellungen aufnehmen, so verfügt er über ein umfangreiches und vielseitiges Gedächtnis.

Je gleichmäßiger diese Eigenschaften: leicht, treu, dauerhaft, dienstbar und umfangreich vorkommen, um so vollkommener ist das Gedächtnis. Doch selten findet man sie bei einem Menschen vereinigt; wer sich z. B. ein reiches Wissen angeeignet hat, verfügt vielleicht nicht über ein leichtes Gedächtnis.

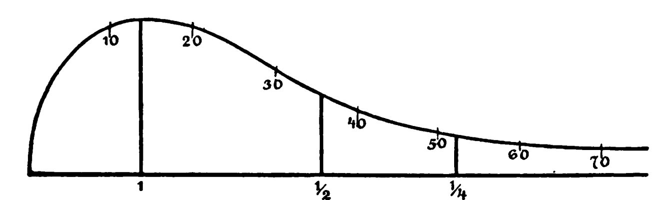


Abb. 36. Neuerwerb des Gedächtnisses in den einzelnen Jahren.

3. **Die Bedeutung des Gedächtnisses.** Darauf weisen die Worte hin: „Wir wissen nur so viel, als wir mit dem Gedächtnis festhalten;" auf die in unsere Seele aufgenommenen Vorstellungen gründet sich unser Wissen, dessen Besitz wir als sicher dadurch erkennen, daß die Vorstellungen möglichst unverändert reproduziert werden. Ohne das Gedächtnis könnten wir uns keine Kenntnisse verschaffen und von einem dauernden geistigen Besitzstande nicht reden, da wir Wahrnehmungen und Vorstellungen nicht festhalten und bewahren könnten. Das Gedächtnis verschafft uns über weite Wissensgebiete (Geschichtsperioden, Zweige der Naturwissenschaft) einen Überblick; es ist auf Grund des aufgenommenen, bewahrten und reproduzierbaren Besitzstandes an Kenntnissen die Bedingung für ein immer tiefer eindringendes und fortschreitendes Verständnis, die Voraussetzung für die Verarbeitung der Vorstellungen. „Was will der Baumeister Verstand in seinem Bau ausrichten, wenn

ihm das Gedächtnis keine Steine reichte?" (Sailer.) Aber auch für Fühlen und Wollen ist das Gedächtnis von hoher Bedeutung (s. Assoziation und Reproduktion). Genau und fest eingeprägte Sentenzen, Kernworte, Grundsätze (Lebensregeln), Worte der Dichtkunst und Musik rufen Gefühle, Wünsche und Entschlüsse wach, regen Wollen und Handeln des Menschen an.

4. Das Memorieren.

Die Aufnahme der Vorstellungen kann ohne Einwirkung unseres Willens oder absichtlich geschehen. Das absichtliche Einprägen erstreckt sich nun entweder auf das Behalten dem Sinne nach (z. B. bei Tatsachen in geschichtlichen Fächern) oder auf das Behalten in bestimmter Form und Folge. Jenes nennen wir das Lernen schlechthin, dieses das Auswendiglernen. Ein Prosastück des Lesebuches kann gelernt (freie Wiedergabe des geschichtlichen Inhaltes) und auswendig gelernt werden (Satz für Satz). Das absichtliche Lernen nennt man Memorieren (Vortrag, Gedicht memorieren). Man unterscheidet (nach Kant) drei Arten:

a) **Das judiziöse Memorieren.** Bei ihm werden die Vorstellungen nach der Beziehungsassoziation miteinander verknüpft. So achten die Schüler beim Memorieren eines Gedichtes auf den inneren Zusammenhang der Gedanken, beim Einprägen des Unterrichtsstoffes eines Landes auf die mit innerer Notwendigkeit aufeinander hinleitenden Gliedernngspunkte (Lage, Umriß, Bodenerhebung, Bewässerung, Klima, Pflanzenwelt usw.), bei einem mathematischen Lehrsatz auf den logischen Zusammenhang. Durch ein derartiges Lernen wird die Sicherheit des Behaltens und die zusammenhängende Reproduktion gewährleistet. Die Schüler haben auf verständige Weise, logisch oder judiziös (durch das judicium, d. h. Urteil, werden die Gedanken verknüpft) gelernt. Doch

„Daß etwas gründlich du verstehst, ist nicht genug;
Geläufig muß dir's sein, dann übest du's mit Fug" (Rückert).

b) **Das mechanische Memorieren.** Bei ihm handelt es sich um eine Verknüpfung der Vorstellungen nach der äußeren oder Berührungsassoziation. Die Schüler achten auf die Reihenfolge der Worte und Strophen, bis sie den erläuterten Unterrichtsstoff (ein Gedicht, einen Lehrsatz) ohne Veränderung des Inhalts und der Form sicher und genau hersagen können. „Wer gar nicht mechanisch memoriert, der sitzt an einem Tische, bei dem die Bretter bloß zusammengelegt sind" (Spinoza). „Begriffen hast du, doch damit ist's nicht getan. Nun lern' es auch, dann erst gehört es ganz dir an" (Rückert).

c) **Das ingeniöse Memorieren.** Um die Flüsse, die vom Fichtelgebirge fließen, sich einzuprägen, nimmt man das Wort mens (= Verstand) zu Hilfe: Main, Eger, Naab, Saale. An sich nicht zusammenhängende Vorstellungen werden durch (auffällige) Hilfsvorstellungen in künstlicher

Weise verknüpft. Das ingeniöse Memorieren (ingenium = Witz) hat einen geringen Wert, kann aber zuweilen eine gute Hilfe zum Behalten und Reproduzieren der Vorstellungen sein.

Anmerkung. Vom ingeniösen Lernen ist die Mnemotechnik zu unterscheiden, die in der Schule nicht verwendbar ist (z. B. Karl der Große, Hüter des Reiches; t, d = 1, n = 2, m, w = 3, r = 4, s = 5, b = 6, f = 7, h = 8, g = 9, l = 0, Hüter = 814). Es seien hier noch einige Beispiele des ingeniösen Lernens, das mehr Sache des glücklichen Einfalls ist, hinzugefügt: Noten auf den Linien: „Es geht hurtig durch Fleiß." Die drei Flüsse vom St. Gotthard: Rhone, Rhein, Reuß. — Unstrut, Sambesi, Nil, Atlantischer Ozean haben die Form eines ∽, bezw. S. — Wendekreis des Steinbocks im Süden. — Am Tigris liegt Ninive (Babylon am Euphrat). — Celebes = hirschgeweihähnlich mit seinem kleineren Abbilde Gilolo. — Rotes Meer = Nacktschnecke. — Australien = Form eines Tellers (Figur und Bodengestalt). — Neuguinea = Schildkröte. — Ausruf Hannibals: Zama o Zama = 202. — Der Name der Landschaft Arkadien schützt vor Verwechselung zwischen Arkadius und Honorius. — Melanchthon 14 Jahre nach Luther geboren und 14 Jahre nach ihm gestorben. — Die Zahl 40 in der preußischen Geschichte. — 16/₂ 0 lies: am 16./2. 1620 (der Große Kurfürst geb.) oder 17/₈ 6 lies: am 17./8. 1786 (Friedrich der Große gest.). — 17 A 86 = Umschrift auf dem Taler mit dem Münzzeichen A. — 18. Juni (16)75 Fehrbellin; 18. Juni (17)57 Kollin; 18. Juni 1815 Waterloo. — 1803 Herder, Klopstock, Gleim gestorben, Mosen geboren. — 1747 Bürger geboren, + 47 = 1794 (Todesjahr). — Schenkendorf 17 Jahre vor 1800 geboren und 17 Jahre nach 1800 gestorben usw. (S. meine „Literaturgeschichte" am Schlusse.)

5. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Nur bedeutsame und bleibend wertvolle Stoffe verdienen, unverlierbares Eigentum für das Leben zu werden. Aus der Fülle der Lernstoffe sind daher solche auszuwählen, die Bildungsgehalt besitzen und der Aufbewahrung wert erscheinen (Geschichtliche Stoffe, Gedichte, Psalmen, Lieder usw.); alles aber, was nur Last für das Gedächtnis bedeutet und nicht Kraft (Einwirkung auf das gesamte Geistesleben), wie Notizenkram von Zahlen und Namen, trockenes Leitfadenwissen, ist auszuschließen.

Die Aneignung der Stoffe darf niemals auf bloß mechanische Weise erfolgen, sondern was gelernt werden soll, ist zuvor zum klaren Verständnis zu bringen. Allerdings macht bei manchen einzuprägenden Stoffen erst das spätere Leben mit seiner reicheren Erfahrung deutlich oder stellt ins rechte Licht, was die Schule nur klar gemacht hatte. Damit nicht rein mechanisch memoriert werde, muß in der Schule die Memorierarbeit vorbereitet werden, oder es muß den Schülern gezeigt werden, wie die Kunst des Memorierens sich zu gestalten habe (nur ein Sinnganzes darf vorgesprochen und geübt werden: „Nie kann ohne Wonne — deinen Glanz ich sehn"; lautes Lernen, Chorsprechen). Der Unterricht muß auch das Lernen lehren. Was sicher erfaßt und leicht reproduziert werden soll (§ 19, 3) muß anschaulich dargeboten werden. Die Sinne, besonders das Auge, sind als wirksame Hilfe in Anspruch zu nehmen (Tabellen, Karten, Bilder, Unterstreichen, Vorsingen und Vorspielen). Der erste Eindruck, die erste Auffassung ist möglichst stark zu gestalten.

Ein lebendiges **Lustgefühl**, reges **Interesse** ist zu wecken; der Schüler muß von dem **Werte** des zu merkenden Stoffes sich überzeugen; seine **Aufmerksamkeit**, die auf etwas Bestimmtes sich richtet, muß in Anspruch genommen werden, damit deutliche Eindrücke oder Spuren entstehen. Die Vorstellungen sind ferner miteinander zu **verknüpfen** (Wortreihen, Zahlenreihen, Gruppierungen, Gliederungen). Auch alles Regelmäßige (Rhythmus, Reim) hilft zur Aneignung mit. Endlich ist eine häufige **Übung und Wiederholung** zur festen Einprägung notwendig (Abhören, ausdrucksvolles Vortragen):

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht,
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig was dem Sinn lebendig sich erschließt." (Rückert.)

Da die Blütezeit des Gedächtnisses die **Jugendzeit** ist, während im Alter die Gedächtniskraft abnimmt, muß, solange es Zeit ist, eifrig gesammelt werden. „Wenig zu wenig gelegt, wird bald zum steigenden Haufen, Tropfen an Tropfen wird einst mit den Jahren ein Strom" (Herder). „Das allein ist im Menschen fest und beständig, was das erste Lebensalter eingesogen hat" (Comenius, Did. m. 8). Schon mit dem Eintritte des Kindes in die Schule wird seine Gedächtniskraft in Anspruch genommen (Vor- und Nachsprechen); doch ist vor zu früher Belastung und überhaupt vor geistiger Überanstrengung zu warnen, da sie **Gedächtnisschwäche und Ermüdung** zur Folge hat. (Wechsel der Lehrfächer, Erfrischung durch Pausen.) Leichtigkeit und Sicherheit des Merkens hängt auch von **geistiger und körperlicher Frische**, von jeweiliger **Aufnahmefähigkeit** ab (Lernen bzw. Wiederholung des Gelernten in frischer Morgenstunde; Abspannung am Ende der Stunde; Beeinträchtigung der Gehirntätigkeit bei Erkältung, Schnupfen; Einfluß übermäßigen Alkoholgenusses). Frühe schon zeigt sich die **individuelle Anlage** hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses.

c) **Geschichtliches.** In den Schulen des Mittelalters wurde fast nur mechanisch auswendig gelernt. Gegen diese einseitige Vergewaltigung des Gedächtnisses eiferte Ratke, zu dessen didaktischen Grundsätzen auch der gehörte: „Nichts soll auswendig gelernt werden." **Comenius** sagte (Did. m. 8): Die ersten Eindrücke haften so fest im Menschen, daß es einem Wunder gleicht, wenn sie umgestaltet werden können" und warnte: „Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht verstanden hat." **Rousseau** will nichts vom Auswendiglernen wissen; er sagt („Emil", 2. Buch): „Emil wird nie etwas auswendig lernen, nicht einmal Fabeln." **Basedow** rühmt von seiner Anstalt: „Memoriert wird bei uns sehr wenig." **Diesterweg**: „Das Auswendiglernen unverstandenen Lernstoffes ist eine große, eine unnütze und eine schädliche Plagerei. Es kleben bloß Worte im Gedächtnis, die nicht den geringsten Nutzen haben. — Das Wortgedächtnis darf nie allein geübt werden; es muß immer mit dem Sachgedächtnis verbunden werden." **Herbart** hält das Auswendiglernen für sehr notwendig; doch „kein [illegible] des Hersagens, ehe die Glieder der Reihe, die auswendig zu lernen ist, gehörig beleuchtet wurden". **Willmann**: „Die Auffassung geht besser vor sich, wo der Stoff mit einer gewissen Fülle auftritt, während er sich für das Behalten

um so besser eignet, je gedrängter und knapper er ist. — Aller Memorierstoff muß in kurze Reihen zusammengefaßt werden. — Tabellen und Systeme dienen außer dem Verständnis auch dem Behalten, wie denn das vollständig Verstandene am besten gemerkt wird." Die „Allg. Best." schreiben (§ 26) vor: „Geeignete Sprachstücke poetischer Form, besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorausgegangener Besprechung memoriert;" ferner § 18: „Ein Memorieren der Perikopen findet nicht statt;" § 19: „Eine Überladung des Gedächtnisses (im Religionsunterricht) ist zu vermeiden;" § 20: „Dem Memorieren muß die Erklärung des Liedes und Übung im sinngemäßen Vortrage vorausgehen." Vgl. auch §§ 31 und 36 der „Allg. Best.".

§ 22. Die Phantasie oder Einbildungskraft.

1. **Wesen.** Wie das Gedächtnis, so beruht auch die Phantasie auf der Reproduktion der Vorstellungen. Während wir das Gedächtnis als die Fähigkeit der Seele kennen lernten, Vorstellungen möglichst unverändert zu reproduzieren, handelt es sich bei der Phantasie um eine veränderte Reproduktion der Vorstellungen. Freiligrath hatte schon als Knabe eine besondere Vorliebe für fremdländische Stoffe gefaßt; seine Bilderbibel versetzte seine Gedankenwelt nach dem Morgenlande. Später sammelte er durch eifriges Lesen von Reisebeschreibungen einen reichen Vorstellungsschatz, und sein Aufenthalt in Amsterdam verschaffte ihm eine Fülle fremder Anschauungen. Auf Grund früher erworbener und reproduzierter Vorstellungen entwirft er in seinen Gedichten neue, eigentümliche Bilder nie gesehener Länder und Landschaften. Die von Jugend auf gewonnenen Vorstellungen reproduziert und verknüpft er in anderer Ordnung und Zusammensetzung, und zwar geschieht dies durch die Tätigkeit seiner regen Phantasie. **Danach ist die Phantasie die Kraft der Seele, aus erworbenen Vorstellungen durch deren mannigfache Verknüpfung und Gestaltung neue Gebilde zusammenzusetzen.**

Ebenso verhält es sich, wenn sich die Schüler ein Bild von einer nie gesehenen Örtlichkeit oder von nie erlebten Vorgängen („Der Lotse" von Giesebrecht), einer Schlacht oder eines anderen Ereignisses (Siegfrieds Tod) machen. Hier ist jedesmal ihre phantasierende Gestaltung tätig. Zerlegt man aber diese Gebilde in ihre Elemente, so trifft man auf kein ihnen unbekanntes Element, sondern auf früher bereits gemachte Wahrnehmungen bestimmter Gegenstände oder Vorgänge (Vorgebirge, Sturm, Schiff usw.; Hügel, Kirchhof usw.; Jagd, Quelle, Waffen usw.). Neu an diesen Gebilden ist nur die durch die Schilderung des Dichters oder Geschichtsschreibers gegebene Art der Zusammensetzung der Vorstellungen; eigentümlich ist ihnen die Verschiedenheit des Inhaltes, je nachdem die Schüler diese oder jene Wahrnehmung früher gemacht und nun verwertet haben. Eine genauere Übereinstimmung der Gebilde könnte erst durch Vorzeigen eines Gemäldes, einer Zeichnung usw. bei den Schülern bewirkt werden.

Aus vorstehendem erkennen wir einerseits die **Beschränktheit** der Phantasie; sie kann nichts absolut Neues, **keine neue Einzelvorstellung**, etwa eine neue Farbe oder neuen Ton schaffen, sondern ist **nach dem Inhalte** an den in der Seele vorhandenen **Vorstellungsvorrat gebunden**, wie der Baumeister an sein Baumaterial. Anderseits aber tritt uns ihre große **Freiheit** entgegen, mit der sie die Vorstellungen in buntem Wechsel verknüpfen und ordnen kann, so daß der Form nach **neue Gebilde** entstehen, die durch tiefgreifende Änderungen so eigenartig gestaltet sein können, daß man die Phantasie als **schöpferisch** tätig bezeichnen kann. Eine regulierende Tätigkeit übt dabei der Verstand aus.

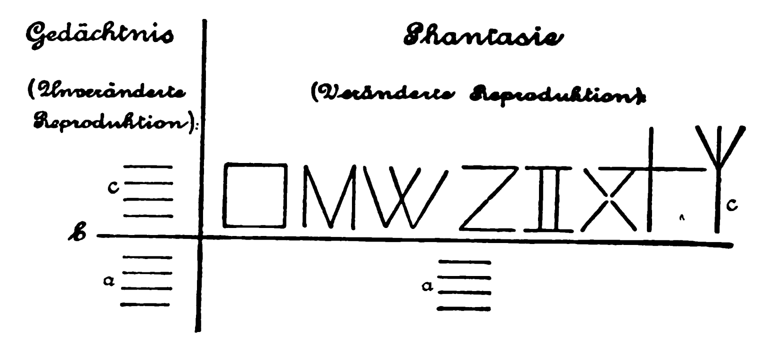


Abb. 37. Die Erscheinungen der unveränderten und der veränderten Reproduktion.
a = Reste von Vorstellungen; b = Schwelle des Bewußtseins; c = reproduzierte Vorstellungen.

Man vergleiche das Bild eines Teppichs, der aus einer Anzahl von Lappen durch deren mannigfache Gestaltung und Verbindung zusammengesetzt ist.

Mit den Erinnerungsbildern (Vorstellungen) hat die Phantasie gemein, daß auch sie frühere Wahrnehmungen und Anschauungen und deren Reproduktion zur Voraussetzung hat; die Phantasievorstellung unterscheidet sich aber von jenen dadurch, daß sie in formeller Hinsicht völlig neue Gebilde gestalten, nie Gesehenes und Erlebtes aus Vorstellungselementen bilden kann; daher ist sie jenen gegenüber eine selbständige, besondere Art der Vorstellungen (vgl. Böcklins Werke). S. unten, Nr. 4.

2. **Arten.** Die Veränderung der vorhandenen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen kann geschehen durch Ausscheidung einiger ursprünglicher Vorstellungen oder durch Hinzufügung neuer Vorstellungen oder durch beides zugleich, so daß hiernach alte Elemente fortgelassen und zugleich neue hinzugetan, also einige der alten Elemente mit neuen vereinigt (kombiniert) werden. Danach unterscheidet man drei Arten:

a) Die **abstrahierende** Phantasie. Bei der Einführung der Schüler ins Kartenverständnis wird nicht alles, was wahrgenommen wird, auf die Wandtafel gezeichnet, sondern nur die wichtigsten Vorstellungen, die hervorstechendsten Merkmale werden erfaßt, die andern aber in den Hinter-

grund gedrängt und fortgelassen (vgl. § 16, den Grundriß eines Gebäudes). So entsteht durch **Ausscheidung** (Abstraktion) mancher Züge ein zusammengezogenes Bild, ein Bild von allgemeinen Umrissen. Wird von einem Gedicht eine gedrängte Inhaltsangabe gegeben, so werden nur die Hauptvorgänge, das Bedeutsame und Charakteristische hervorgehoben. Ebenso verhält es sich, wenn wir mittels der abstrahierenden Phantasie **Allgemeinvorstellungen** (Gemeinbilder) aus Einzelvorstellungen entstehen lassen (s. § 16).

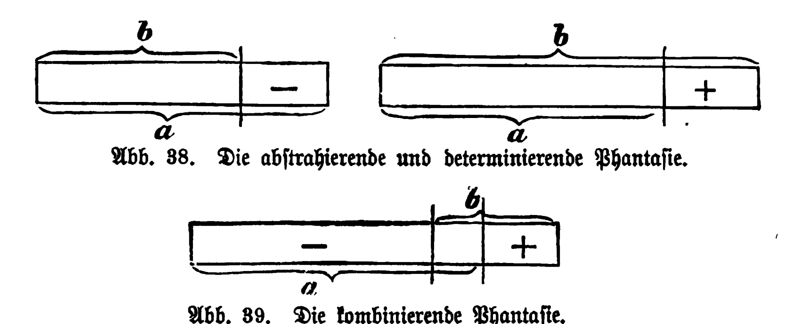


Abb. 38. Die abstrahierende und determinierende Phantasie.

Abb. 39. Die kombinierende Phantasie.

b) **Die determinierende Phantasie.** Die Zeichen einer noch so guten Wandkarte bleiben symbolische Notbehelfe; um die Schüler in des Landes Wirklichkeit zu versetzen, bedarf es noch der anschaulichen Schilderung. Das Anschauungsbild der Karte wird durch das belebende Wort **bereichert und ausgeschmückt**; die Phantasie setzt das Einzelne und Bestimmte hinzu. Sie wird deshalb die **bestimmende** oder **determinierende** Phantasie genannt. Vgl. „Das Gewitter" von G. Schwab, dem eine dürre Zeitungsnotiz im „Schwäbischen Merkur" die Anregung zur Abfassung seiner ergreifenden Ballade gab. — Cuvier vermochte mittels seiner lebhaften Phantasie aus einem Knochen die ganze Gestalt eines Tieres aufzubauen. — Betrachtung einer Ruine, eines historischen Gemäldes, des Niederwalddenkmals, des Kölner Domes. — Personifikationen: Der Apfelbaum „ein wundermilder Wirt", der Friede „ein lieblicher Knabe".

c) **Die kombinierende Phantasie.** Die alten Deutschen dachten sich Wasser, Berg, Luft und Wald mit den wunderlichsten Gestalten (Nixen, Zwergen, Riesen, Elfen usw.) belebt. Der freie Flug ihrer Phantasie schuf ihre Vorstellungen zu neuen Gebilden um (Sagen und Märchen). Dies geschieht durch die **kombinierende** (zusammensetzende, aufbauende — combinare = verbinden —) Phantasie; sie scheidet alte Elemente aus und fügt neue zugleich hinzu, **vereinigt also die Tätigkeiten der abstrahierenden und determinierenden Phantasie.** Die höchste Blüte der Tätigkeit der (produktiven) Phantasie finden wir im Schaffen des Künstlers (vgl. die Idee eines Gedichtes, eines Gemäldes usw., die zur Darstellung gebracht wird).

Nach der mannigfaltigen Tätigkeit der Phantasie hat man auch eine zeitliche und räumliche Phantasie unterschieden. Die Phantasie versetzt uns nämlich in Zeiten der Vergangenheit, in die Zeit der alten Sagen, ins Altertum und Mittelalter, in Zeiten unserer Jugend und schafft Bilder, die der Gegenwart und Zukunft angehören; sie gestaltet räumliche Gebilde, sie versetzt uns auf Grund von Beschreibungen und Schilderungen in entlegene Länder und in die entferntesten Weltenräume, sie läßt uns auch in die jenseitige Welt Blicke tun und Bilder von ihr entwerfen (Gemälde der Dichter und Künstler; Dante, Klopstock). Schiller nennt sie deshalb treffend „die kühne Seglerin".

3. **Bedeutung der Phantasie für das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben.** Die Phantasie übt auf unsere Vorstellungswelt eine anregende und belebende Tätigkeit aus; will sie ein Gebilde gestalten, so müssen die mannigfaltigsten, irgendwie zu ihm in Beziehung stehenden Vorstellungen ihr dienen. Vielfach ist es unmöglich, Dinge oder Vorgänge der Wahrnehmung (durch die Sinne) zugänglich zu machen; da ist es die Phantasie, die auf Grund von Beschreibungen und Schilderungen ein so lebendiges Bild zu schaffen vermag, daß die Schüler die Gegenstände, Personen, Örtlichkeiten, Vorgänge oder Ereignisse gleichsam vor sich sehen. Die geistigen Anschauungen werden also durch die (zusammenfügende) Phantasietätigkeit gewonnen, und damit schafft die Phantasie eine Bereicherung unseres Vorstellungsschatzes. Ihre Hilfe wird in Anspruch genommen, wenn aus Einzelvorstellungen durch Abstraktion Allgemeinvorstellungen gebildet werden, wie sie anderseits abstrakte Vorstellungen (Liebe, Barmherzigkeit, Demut, Glaube) mit konkreten Einzelvorstellungen begleitet, dadurch das Verständnis erleichtert, das Behalten und Reproduzieren der Vorstellungen oder das Gedächtnis unterstützt. Ohne Phantasie würden wir uns die Gegenstände so vorstellen, wie wir sie nur wahrnehmen, und die Außenwelt würde dem nüchternen Auge kahl und kalt erscheinen (z. B. die Tanne, die Eiche, eine Burg, eine Ruine, ein Kloster), so auch die Kunstwerke — „dem Barbaren sind sie Stein" (Schiller); mittels unserer schaffenden, webenden und rankenden Phantasie gestalten wir aber unser Vorstellungsleben lebendiger und reizvoller. Doch schafft die Phantasie auch Gebilde von Wahn und Aberglauben, weshalb Feuchtersleben mit Recht sagt: „Die Phantasie ist ein sanftes vestalisches Feuer, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt; wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift."

Vorstellungen bilden den vermittelnden Anlaß zur Entstehung von Gefühlen. Je lebendiger und plastischer uns die Phantasie die Situationsbilder ausmalt, um so tiefer werden unsere Gefühle erregt, Gefühle der Sehnsucht und Hoffnung, des Leides und der Furcht usw. Je tiefer uns die Phantasie in Bauwerke, Gemälde, Wort- und Ton-

dichtungen hineinversetzt, um so mehr weckt sie die Welt unserer Gefühle, „die im Herzen wunderbar schliefen“, unserer ästhetischen des Wohlgefallens und Mißfallens, unserer sittlichen des Beifalls und Abscheues, des Mitleids und der Mitfreude, unserer religiösen der Beugung und Ehrfurcht, der Erhebung und des Vertrauens (Rauch; Böcklin, M. von Schwind; Klopstock, Schiller, Hebbel u. a.).

Endlich spornt die Phantasie auch unsern Willen an. Sie stellt uns ein Ziel vor Augen, das wir erreichen sollen und wollen und malt uns die Erfolge unseres Strebens bis ins einzelne aus; sie verhilft dem Menschen in allen Berufsarten, dem Handwerker, dem Künstler, dem Lehrer zu neuen Gedankengebilden (Ideen), deren Verwirklichung ihm erstrebenswert erscheinen; sie zeichnet Heldengestalten (Ideale) in Geschichte, Poesie und darstellender Kunst, die der strebenden Jugend ein Ansporn zur Nacheiferung bilden. Doch auch verlockende und düstere Bilder stellt die Phantasie vor Augen und kann durch jene zur Unsittlichkeit führen, durch diese lähmend und hemmend auf unser Wollen und Handeln einwirken.

4. **Verwandte Seelenerscheinungen.** Der einfachen Vorstellung (dem Erinnerungsbild) gegenüber stellt die Phantasie eine besondere Art der Vorstellungen dar (s. Nr. 1). Die Assoziation verbindet die Vorstellungen zu Reihen, deren Glieder mehr oder weniger fest aneinander gefügt sind; jedes Glied nimmt eine feste Stellung ein. Die Phantasie aber schafft aus Vorstellungen und Vorstellungsreihen einheitliche, der Form nach neue Gebilde, Gesamtvorstellungen oder geistige Anschauungen. Eine scharfe Grenze zwischen Gedächtnis und Phantasie kann zwar nicht gezogen werden; beide beruhen auf dem Vorgang der Reproduktion. Sache des Gedächtnisses ist es, die Vorstellungen möglichst unverändert oder auch ganz unverändert, je nach seiner Treue, zu reproduzieren. Der Schüler soll aber das, was andere gedacht und erfahren haben, nicht bloß im alten Gewande wiedergeben, sondern soll die Vorstellungen mit seinem Geiste verarbeiten, umbilden und in neuer Gestalt reproduzieren. Darin liegt der Fortschritt gegenüber dem für die Phantasie das Material liefernden Gedächtnis; die Phantasie stellt daher eine höhere Stufe in der Entwickelung des seelischen Lebens dar.

5. **Pflege der Phantasie in der Schule.** Der Lehrer muß selbst eine reiche Phantasietätigkeit entfalten, wenn er seinen Unterrichtsstoffen Leben und Reiz verleihen und durch sie die Phantasie seiner Schüler anregen will; er muß die Kunst des Erzählens und lebhafter Schilderung besitzen oder sich zu erwerben suchen. Dazu aber wird ihn nur die sorgfältigste Vorbereitung auf den Unterricht und fleißige Fortbildung durch Lektüre guter Werke, durch Reisen usw. befähigen. Nicht darf er durch das bloße Einprägen großer Massen von Wissensstoffen die geistigen Kräfte der Schüler verbrauchen, er hat vielmehr die Schüler

dazu anzuregen, ihre Vorstellungen durch die Phantasietätigkeit zu verarbeiten. Der Unterrichtsstoff muß einerseits knapp bemessen an die Schüler herangebracht werden, um ihrer Phantasietätigkeit Raum zu lassen — „die Jugend will lieber angeregt, als unterrichtet sein" (Goethe) — anderseits muß er in einer gewissen Fülle dargeboten werden. Denn durch Übermittelung dürftigen, trockenen Leitfadenwissens, durch Namen, Zahlen, Übersichten kann die Phantasie nicht gebildet und belebt werden. Da die Phantasie mit erworbenen Vorstellungen zu arbeiten hat, so ist darauf Bedacht zu nehmen, daß den Schülern recht viele klare und deutliche Wahrnehmungen oder Vorstellungen übermittelt werden, sei es im Unterricht, sei es auf unterrichtlichen Spaziergängen, Reisen usw. Bei Durchnahme eines neuen Lehrstoffs wird die erste Anregung zur Betätigung der Phantasie durch Aufstellung eines knapp gefaßten, sachlichen Zieles der Lektion gegeben, in der Form eines Problemes, einer Frage; damit wird zugleich das Streben (Wollen) in den Schülern geweckt, durch zu Rate ziehen ihres bisherigen Vorstellungsschatzes die Aufgabe oder das Problem selbsttätig mit lösen zu helfen.

In den historischen (ethischen), realistischen und technischen Unterrichtsfächern macht sich bald die zeitliche und räumliche, bald die kombinierende Phantasie geltend. Im biblischen und profanen Geschichtsunterrichte führt die Phantasie den Schauplatz vor Augen, die Länder („heilige Berge", Meere, Seen und Ebenen), auf denen die Personen sich bewegten, Schlachten geschlagen, Wanderungen und Kriegszüge unternommen wurden, tapfere Missionare (Paulus, Livingstone), mutige Entdecker ihre Straße zogen. Dabei zeigt sie die Personen so lebendig, daß die Schüler gleichsam mit ihnen sich bewegen, die Ereignisse so lebensvoll, daß man sie wie gegenwärtig vor sich sieht. Auf Grund anschaulicher Erzählungen und Schilderungen vermögen sich die Schüler mittels ihrer Phantasie so tief in die biblischen Geschichten zu versenken, daß sie sie in und an sich erleben, daß sie mit den Idealgestalten der heiligen und profanen Geschichte in geistigen Verkehr und Umgang treten. Ein solcher auf die belebende Arbeit der Phantasie geflissentlich bedachter, darum erziehender Unterricht bahnt sich den Weg zum Herzen der Schüler, weckt sittliche Gefühle, die dann Triebfedern zum Wollen und Handeln werden. „Nur Größen spannen das Knabenherz gesund" (J. Paul). Historische Gedichte (Episoden) und Abbildungen unterstützen die bauende Kraft der Phantasie. Poesie, Malerei, Baukunst, Bildhauerei legen Zeugnis davon ab, welche mächtige und vielseitige Anregung die Phantasie aus der heiligen und profanen Geschichte erhält, und der Schulbetrieb der Gegenwart sucht geflissentlicher denn je die Erzeugnisse wahrer Kunst für seine erziehlichen Zwecke zu verwerten. Im Deutschunterrichte verleihen Märchen, Sagen, Erzählungen und Gedichte, Charakterbilder des Lesebuches, auch in den realistischen Fächern, die Anfertigung von Aufsätzen, der An-

schauungsunterricht der Phantasie reiche Nahrung und Stärkung. Im geographischen Unterrichte läßt die abstrahierende Phantasie das Kartenbild entstehen, und die determinierende versetzt durch anschauliche Schilderung die Schüler in das lebendige Antlitz der Erde. Die räumliche Phantasie führt uns in entlegene Länder, in die weite Welt der Sterne. Auf Grund heimatlicher Vorstellungen kann der Schüler mittels der Phantasie die Entwickelung der Erdoberfläche, die Höhe der Gebirge, die Tiefe der Meere, ihre Schönheit und ihren Reichtum schauen oder ahnen. Im naturkundlichen Unterricht zeigt sie mehr als die bloß wahrgenommenen Objekte (Biologie); sie läßt durch Versuche die große, gewaltige Wirkung der in der Natur waltenden Kräfte ahnen. Hier wie in den technischen Fächern wird zur Bildung der Phantasie auf die Schönheit der Formen hingewiesen, und deren Nachbildung wird geübt. Im mathematischen Unterricht werden zur Regel besondere Fälle gesucht, gedachte Raumgebilde vorgestellt. Bei Schulfesten (Weihnachten, bei vaterländischen Gedenktagen), an dem die Schulräume geschmückt werden, bei Spaziergängen und Ausflügen (Betrachtung von Denkmälern, Museen) wird die Phantasie angeregt und gepflegt. Endlich sei noch auf die Einrichtung von Schülerbibliotheken hingewiesen. Lektüre und Umgang sind zu überwachen, damit die Phantasie nicht überreizt und vergiftet wird. „In unserer Zeit kann nichts so sehr bilden und verderben als gut oder schlecht gewählte Lektüre; ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben“ (Herder). Schon im vorschulpflichtigen Alter hat das Spiel zur Weckung und Belebung der Phantasie eine große Bedeutung. Das beste Spielzeug für Kinder ist (feuchter) Sand und ein Baukasten, da beide durch eine leichte Umformung und Änderung die Phantasie anregen und beschäftigen. „Kinder wissen beim Spiele aus allem alles zu machen: ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen wird zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte“ (Goethe).

Anmerkung. **Die individuelle Verschiedenheit der Phantasie.** Die Vorstellungen vereinigen sich bei den Phantasiegebilden nicht mechanisch, sondern die Seele kommt auch hier als wichtiger Faktor in Betracht; sie besitzt die Fähigkeit, aus früheren Vorstellungen Gebilde zu gestalten. Daß die Phantasie bei den einzelnen Menschen sehr verschieden ist, beruht auf individueller Anlage. Manche Schüler haben eine sehr lebhafte Phantasie, sie vermögen sich beim Hören einer Erzählung bald ein klares Bild von der Örtlichkeit und der Handlung der beteiligten Personen zu machen; andern gelingt es nur schwer oder überhaupt nicht; sie verlieren den Faden, und das Verständnis bleibt aus, ihre Phantasietätigkeit ist sehr langsam und schwerfällig; ihnen muß der Unterricht reicheres Baumaterial bereitstellen. Oft zeigen auch die Kinder einen besonderen Bildungstrieb; sie verfertigen Schnitz- oder Bildwerke, sie malen und zeichnen gern; auch hierin offenbart sich die Art der Phantasiebilder der einzelnen Kinder, und sie werden damit schon auf ihre spätere Beschäftigung hingewiesen.

Große Unterschiede in der Phantasietätigkeit zeigen sich auch innerhalb der einzelnen Altersstufen, der Geschlechter, Stände und Völker. Von einer

gewissen Altersstufe an wollen die Kinder unglaubwürdige Erzählungen nicht mehr als Wahrheit annehmen; sie wenden sich mehr dem Wirklichen zu und bauen darauf mit Hilfe der Phantasie ihre Pläne und Hoffnungen. In dieser Zeit nimmt die Phantasie oft an Stärke und Umfang zu, sie wird blühend, feurig, klar und deutlich und treibt den Menschen zum tatkräftigen Handeln; mit zunehmendem Alter dagegen mäßigt sie sich gewöhnlich, und das Handeln ist eine Folge verständiger Überlegung.

5. **Geschichte der Pädagogik.** Francke sagt: „Es gibt auch nicht wenig Vorteil, wenn der Informator den Kindern die Tugenden und Laster mit lebendigen Farben, doch ohne einigen Anstoß, vorzumalen weiß." Fénelon: „Würde man stets darauf Bedacht nehmen, die ernsten Beschäftigungen der Kinder durch unschuldige Belustigungen, durch Heiterkeit zu erleichtern, so würde die Jugend weit weniger Hang zu gefährlichen Vergnügungen haben." Rousseau: „Weg mit Schellen und Klappern; kurze Zweige mit ihren Früchten und Blättern, ein Mohnkopf, in dem man die Körner klappern hört, werden dem Kinde ebensoviel Vergnügen machen, als all der prächtige Flitterkram, ohne den Nachteil, es von Jugend auf an den Luxus zu gewöhnen." Den Philanthropisten galten Märchen als verbotene Lektüre (— Campe, der eigentliche Repräsentant der Kinderliteratur). Im Fröbelschen Spielsystem werden die einfachsten Elemente bis zur Künstelei zusammengesetzt. Kellner: „Aller Geschichtsunterricht der Volksschule ist niemals Zweck an sich, sondern nur ein Mittel, mit Hilfe der Einbildungskraft erziehlich und den Charakter bildend auf die Jugend einzuwirken; er soll in einzelnen lebensvollen Bildern und Schilderungen dem Kinde Beispiele der Frömmigkeit, der Vaterlandsliebe und treuen Pflichterfüllung vorführen. — Das Spiel ist ein Produkt des Tätigkeitstriebes. Jedes gesunde Kind spielt und liebt besonders solche Spiele, welche Glieder und Sinne in Anspruch nehmen, und Spielzeuge, die ein Zerlegen und Gestalten zulassen." Jean Paul: „Das Spiel ist die erste Poesie des Lebens. — Ich kenne für Kinder, in den ersten Jahren kein wohlfeileres, mehr nachhaltendes, beiden Geschlechtern angemessenes reines Spielzeug, als — Sand".

Zusatz: Die Einbildungsvorstellungen.

1. **Wesen.** Die Tätigkeit der Phantasie spielt auch bei solchen Vorstellungen eine Rolle, die durch Abweichungen von den normalen Verhältnissen des Wahrnehmens oder des Vorstellens entstehen. Solche Vorstellungen nennt man **Einbildungsvorstellungen.**

2. **Arten.** Man unterscheidet folgende Arten: Die Sinnestäuschung, die Illusion, die Halluzination (Vision).

a) **Die Sinnestäuschungen.** In einem schnell dahinrollenden Wagen scheint es uns, als ob die Umgebung sich bewege, der Wagen aber still stehe. Eisenbahnschienen, an sich parallel, scheinen für unser Gesicht nach der Ferne hin sich zu verengern; ein Schiff erscheint um so kleiner, je weiter es sich von unserem Standorte entfernt. Dem Tastsinn scheint der rauhe Körper größer als der glatte zu sein. Bei einem starken Schalle suchen wir die Ursache näher bei uns als bei einem schwachen. Derartige Einbildungsvorstellungen werden **Sinnestäuschungen** genannt. Worauf sie beruhen, ist trotz zahlreicher Untersuchungen nicht endgültig festgestellt worden; es bleibt hier der experimentellen Psychologie noch die Lösung

vieler Fragen übrig. Jedenfalls ist die Phantasie bei ihrer Entstehung tätig, und unsere Urteile werden getäuscht. Eine sehr interessante optische

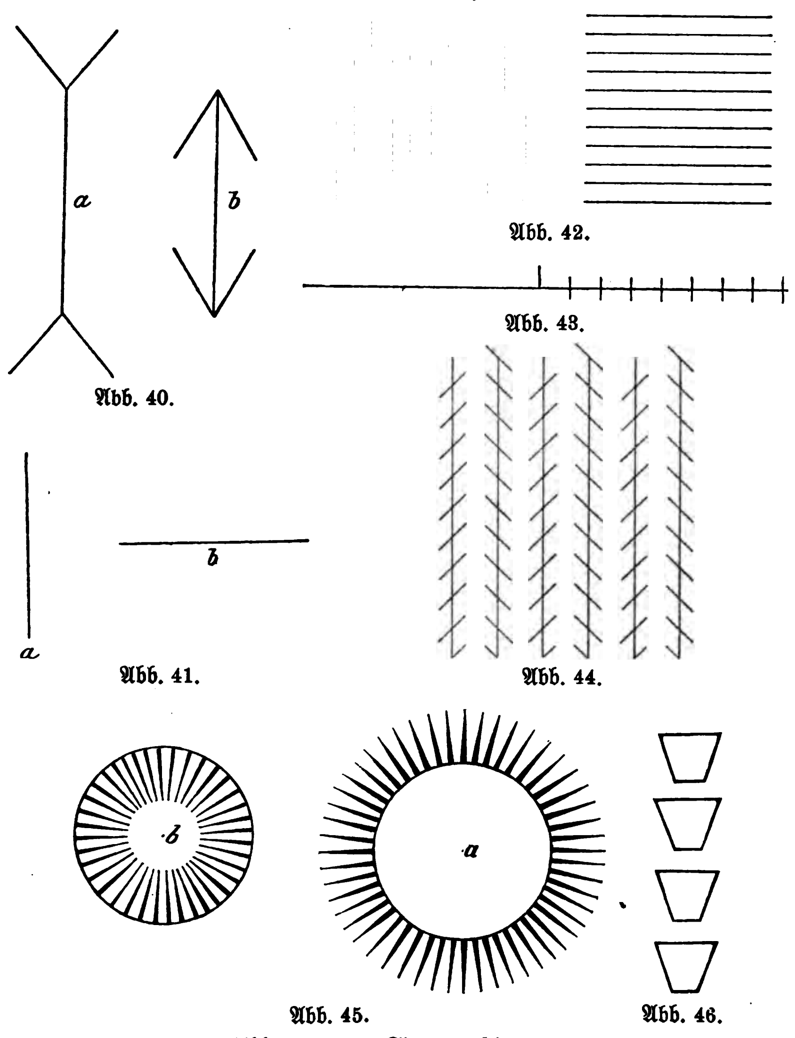


Abb. 40—46. Sinnestäuschungen.

Täuschung bietet die in nebenstehender Abb. 40 dargestellte: a = b, a erscheint aber größer.[1]) Ebenso wird bei Abb. 41 die Strecke a größer als

[1]) „Sie ist in neuster Zeit Gegenstand zahlreicher Diskussionen gewesen. Einige haben die Hemmung der Blickbewegung bei der Figur mit den „spitzen" Winkeln als Grund dafür betrachtet, daß sie uns so viel kleiner erscheint als die Figur mit den „stumpfen" Winkeln. Andere haben die auch sonst bekannte Tatsache der Überschätzung spitzer Winkel zur Erklärung herangezogen. Wahrscheinlich

b geschätzt. Zeichnet man die gleich langen Linien etwa 30—40 cm groß, dann ist die Täuschung eine noch auffallendere; sie beruht darauf, daß die raumabschätzende Bewegung der Augen von oben nach unten, bei der nur zwei Muskeln mitwirken, schwieriger und ermüdender ist als die Bewegung von links nach rechts, da hier vier Augenmuskeln tätig sind. Die größere Schwierigkeit beim Durchmessen der Entfernung wird irrtümlich auf eine größere Länge der Strecke zurückgeführt (Urteilstäuschung). Ebenso erscheint ein durch horizontale Parallelen geteiltes Quadrat höher als breit und ein durch vertikale Parallelen geteiltes breiter als hoch (Abb. 41). In Abb. 42 scheint die geteilte und darum dem Beobachten mehr Mühe verursachende Strecke größer als die gleich lange Strecke. Durchschneidet man senkrechte Linien mit kurzen, schrägen, parallelen Strichen, so weichen sie von der senkrechten Richtung ab; sie nähern oder entfernen sich (Abb. 43). Kreis a scheint größer als der gleiche b und die gleichen Trapeze (Abb. 44 u. 45) scheinen größer zu werden (von der Seite gesehen).

b) **Die Illusion** (Sinnestrug). Allgemein bekannt ist, daß man in den dunkeln Stellen des Mondes den Mann im Monde zu erkennen meint. Schattenbilder der Nacht werden zu Schreckgestalten; in Bäumen, Sträuchern oder Steinen glaubt man Menschen oder Tiere zu sehen. Wahrnehmungsbilder werden von der unermüdlichen Phantasie geformt und falsch gedeutet. In vielen Fällen ist die Furcht tätig; der Sinn täuscht sich nicht, nur das Urteil ist unrichtig. Das Gedicht „Der Erlkönig" bietet eine ganze Anzahl von Illusionen.

c) **Die Halluzinationen** (Visionen, Sinnesvorspiegelung). Wer Tiere oder andere Gegenstände zu sehen meint, die gar nicht vorhanden, oder etwas zu hören glaubt, obwohl es um ihn her ganz still ist, hat eine Halluzination; vgl. Fieberkranke, die auf der Bettdecke Blumen oder Tiere zu sehen meinen, oder den Dürstenden in der Wüste, der das Rauschen einer Quelle hört, die nicht vorhanden ist. Bei diesen Gebilden ist keine äußere Reizung der Sinne vorhanden; es wird aber eine solche angenommen, oder es wird eine reproduzierte Vorstellung der Wahrnehmung gleichgesetzt; scheint bei solchen Phantasiegebilden der Gesichtssinn tätig zu sein, so heißt das Gebilde eine Vision (Chamisso, „Die Kreuzschau"). Die Form dieser Phantasiegebilde (Phantasmen) ist demnach entweder eine **Sinnestäuschung**, bei der falsche Urteile gebildet werden, weil wohl nicht mehrere Sinne (Tastsinn usw.) zu Hilfe genommen werden, oder eine **Illusion**, bei der vorhandene sinnliche

---

ist jedoch weder die eine noch die andere Auffassung richtig, da die Täuschung sowohl bei einer künstlichen Unterstützung der Blickbewegungen in entgegengesetzter Richtung bestehen bleibt, als auch bei einem Ersatz der Winkel durch andere Ansatzstücke, wie z. B. von Kreisen. Danach haben wir auch in dieser Täuschung wahrscheinlich eine allgemeinere Erscheinung zu sehen, ein mittelbares Urteil, dessen Kriterien sich noch nicht zureichend präzisieren lassen." (Külpe, Grundriß der Psychologie. Leipzig 1893, Engelmann. S. 380.)

Eindrücke falsch gedeutet werden, oder eine **Halluzination** („Vision“ im Bereiche des Gesichtes), bei welcher Reize der Außenwelt nicht vorhanden sind, sondern etwas äußerlich nicht Wahrgenommenes vorgestellt und veräußerlicht wird.

3. **Die Neigung der Kinder zu Einbildungsvorstellungen.** Wie die Kinder vielfach nur mangelhafte Wahrnehmungen machen, weil ihnen die Übung fehlt, so sind bei ihnen, da es noch an den notwendigen Erfahrungen und Gedanken über die Außenwelt mangelt, auch Einbildungsvorstellungen häufig zu finden. Das Bild im Spiegel, der Schatten an der Wand wird für etwas Wirkliches gehalten; das Kind greift nach den Bildern im Bilderbuche. — Beim Spiele wird der Spazierstock zum Pferde, der Knabe hält sich für den Kutscher, das Mädchen für die Hausfrau. Zu beachten ist die Verschiedenheit der Phantasiegebilde bei Knaben und Mädchen. — Halluzinationen sind bei Kindern selten, können aber durch langen Aufenthalt im Finstern wie durch aufregende Lektüre erzeugt werden. Da sich hier der körperliche Einfluß auf die Seele am stärksten geltend macht, muß auf eine sorgsame Leibespflege Bedacht genommen werden.

Besondere Neigung zeigen die Kinder abergläubischen Vorstellungen gegenüber. Sie glauben gern alles das, was ihnen über absonderliche Dinge, wie über Geister, Kobolde, Riesen mitgeteilt wird. Mit wachsender Erkenntnis verlieren jedoch die Kinder die Einbildungsvorstellungen, andere müssen durch den Unterricht zerstört und richtiggestellt werden. (Aufgabe des Religionsunterrichtes und des naturkundlichen Unterrichtes.)

§ 23. Die Apperzeption.

1. **Wesen.** Die Apperzeption gründet sich wie das Gedächtnis und die Phantasie auf den Vorgang der Reproduktion.

Sieht das Kind zum erstenmal einen Adler, so achtet es auf dessen Größe, die dunkelbraune Farbe des Körpers, die Form des Schnabels, usw. Es macht also eine Wahrnehmung oder Perzeption, d. h. es faßt mit seinen Sinnen das ihm noch unbekannte Tier auf und gewinnt eine Gesamtvorstellung. Während es das Bild betrachtet, wird ihm nun sehr bald bewußt, daß es schon früher einige der Wahrnehmungen gemacht oder einige Teilvorstellungen gewonnen hat, z. B. von dem starken, hakigen Schnabel, von den scharfen Krallen, und zwar bei ähnlichen Vögeln (Habicht, Weihe), die es im Unterricht oder sonst kennen gelernt hatte. Durch den Anblick des Adlers werden alle diese früheren Vorstellungen wachgerufen oder reproduziert; sie vereinigen sich mit den ähnlichen Merkmalen des neuen Wahrnehmungsbildes (s. § 18 Assimilation). Im Lichte der reproduzierten Vorstellungen erscheint nun das neue Bild nicht mehr als etwas Unbekanntes. Es findet nicht bloß eine einfache

Wahrnehmung (Perzeption) statt, sondern mit Hilfe älterer, verwandter Vorstellungen erfaßt die Seele die neue Wahrnehmung, gestaltet sie, indem ihr bewußt wird, daß dem Neuen dieselben Merkmale wie den bisher betrachteten Raubvögeln anhaften, und ordnet sie in ihren bisherigen Vorstellungsschatz ein. Diesen Vorgang nennt man Apperzeption.

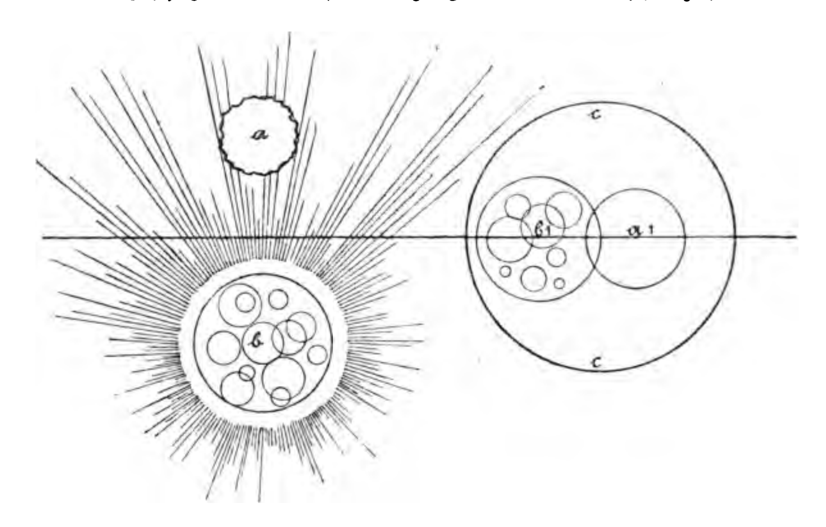


Abb. 47. Der Vorgang der Apperzeption.

a = die zu apperzipierende Vorstellung; b = die apperzipierenden Vorstellungen, a_1 u. b_1 = Assimilation; c = die apperzipierte Vorstellung; die linke Figur stellt den Beginn, die rechte das Ergebnis der Apperzeption dar.

Die Apperzeption ist danach eine freie Äußerung der Seele, bei der diese eine neue Wahrnehmung oder Vorstellung mit Hilfe älterer Vorstellungen erfaßt, gestaltet und ihrem Besitzstand einordnet. Die neue Vorstellung ist die **zu apperzipierende** (a = Adler), die anzueignende oder zu gestaltende; die frühere ist die **apperzipierende** (b = Habicht, Weihe usw.), aneignende oder gestaltende; das Ergebnis des Apperzeptionsvorganges ist **die apperzipierte** oder gestaltete, geformte und angeeignete Vorstellung (c = Der Adler ist ein Raubvogel).

Beim Durchwandern derselben Gegend gewinnen ein Maler (Form und Farbenpracht) und ein Landwirt (Fruchtbarkeit des Bodens), ein Geograph, Geologe usw. von ihr nicht dieselbe Vorstellung, sondern, da jeder sie „mit andern Augen ansieht“, verschiedene, ihn gerade interessierende Vorstellungen. Jeder von ihnen macht sich eben eine Vorstellung der wahrgenommenen Landschaft mit Hilfe derjenigen Vorstellungen, die durch den Anblick der Gegend in ihm reproduziert wurden.

In diesen Fällen bildet also die Seele aus einer neuen Wahrnehmung je eine andere Vorstellung mit Hilfe früherer Vorstellungen, die sie reproduziert hatte; sie verleiht der neuen Vorstellung je nach

Mitwirkung älterer Vorstellungen die betreffende Gestalt und ordnet jene in die Gruppe ein, der diese angehören.

Perzeptionen macht die Seele dadurch, daß sie das Neue nur aufnimmt, Apperzeptionen aber dadurch, daß sie mit Hilfe des bereits gewonnenen Vorstellungsinhaltes das Neue verarbeitet. Das Neue wird nicht nur mit Augen und Ohren aufgefaßt, sondern durch den bereits vorhandenen Besitzstand älterer Vorstellungen, gleichsam das innere Auge, erkannt und verstanden. Die früheren Vorstellungen schärfen gleichsam unsere Sinne.

2. **Die Arten der Apperzeption.** a) **Äußere und innere Apperzeption.** In allen eben angeführten Fällen handelt es sich um eine geistige Aneignung sinnlicher Wahrnehmungen (Adler, Landschaften, Pflanzen, Gesteinsarten usw.). So verhält es sich auch, wenn das Kind unschattierte Umrißzeichnungen, z. B. ein Prisma, eine Pyramide, einen Würfel sieht; zunächst sieht es diese Figuren unkörperlich oder nur Linien; sobald es aber mit den reproduzierten apperzipierenden Vorstellungen der früher aufgefaßten Körperlichkeit der Figuren arbeiten kann, sieht es die Zeichnung körperlich; es fügt die Körperlichkeit hinzu und „zwar kann diese Ergänzung in verschiedener Weise geschehen, je nachdem es geläufigen Vorstellungen Raum gibt" (Wundt).

Schnittpunkt der punktierten Linien im Vorder- oder Hintergrund.

Sieht das Kind einen Marder, so reiht es ihn in die ihm bekannte Gruppe von Raubtieren ein, einen Schierling in die Doldengewächse, die es kennt (Möhre, Wiesenkümmel). Vollzieht sich die Apperzeption auf Grund einer sinnlichen Wahrnehmung und reproduzierter Vorstellungen, so heißt sie **äußere** Apperzeption.

Die Apperzeption kann aber auch ohne sinnliche Wahrnehmung, ohne daß äußere Reize oder Eindrücke eines gegenwärtigen Gegenstandes vorhanden sind, nur auf Grund von Worten, Erzählungen und Beschreibungen vor sich gehen. Wird z. B. die Geschichte von Moses Geburt und Errettung erzählt, so reproduzieren die Schüler die Vorstellungen eines Flusses mit seinen Gefahren, die der sorgsamen Schwester, der liebevollen Mutter usw., und mit Hilfe ihrer auf Grund von Erfahrung und Umgang gewonnenen Vorstellungen erfassen sie die dargebotene Erzählung sowohl nach ihrem äußeren Verlauf, als auch nach den inneren oder seelischen Vorgängen. Vollzieht sich die Apperzeption ohne sinnlichen Eindruck, so wird sie **innere** Apperzeption genannt; sie heißt auch die innere Beobachtung. Vorstellungen werden zueinander in Beziehung gebracht; gewisse Vorstellungselemente durch andere in unserer Innenwelt gestaltet oder gedeutet.

Die innere Apperzeption tritt ein, wenn eine Rechenaufgabe erklärt wird und der Schüler sich sagt, daß er sie verstanden habe, oder wenn er das Verständnis einer Wahrheit, eines Grundgedankens, eines Gesetzes sich dadurch erschließt, daß er diese auf ihm bereits bekannte Anschauungsstoffe zurückführt;

ebenso ist die innere Apperzeption tätig, wenn sich jemand Rechenschaft ablegt, ob er treu und gewissenhaft in seinem Berufe gearbeitet hat. Die innere Apperzeption führt also zur Erkenntnis des eigenen Wesens, zur Selbsterkenntnis. **Saulus**, wandte auf einsamem Wege seine volle Aufmerksamkeit seinem Innern zu; in ihm wogten die von Jugend auf festgewurzelten Pharisäergedanken im Kampfe mit den neuen Christusgedanken, bis jene, unvereinbar mit dem Glauben an den Auferstandenen, völlig verbannt wurden und schmerzliche Gefühle der Scham und Reue seine Seele bewegten.

b) **Unwillkürliche und willkürliche Apperzeption.** Ein deutlicher Unterschied bei dem Vorgange der Apperzeption zeigt sich hinsichtlich der Beteiligung des Willens und der Zeitdauer. Ein sachkundiger Fachmann wird ein noch nicht gesehenes Tier sogleich, ohne langes Überlegen und Schwanken der richtigen Gattung einreihen, während ein Schüler erst die hervorstechenden Merkmale des Tieres feststellen und sie in ihrer Gesamtheit mit den in Betracht kommenden Gattungsmerkmalen vergleichen muß, also erst nach längerem Überlegen, bei dem der Wille beteiligt ist, ein sicheres Urteil fällen kann. Dort erfolgt die Apperzeption sofort und ohne Mühe, hier aber erst nach längerer Anstrengung und Mühe. Ein erfahrener Schulmann erkennt die Vorzüge und Mängel einer Schule oder einer Lektion bald, ein Lehranfänger aber kann sich erst durch längeres Überlegen Klarheit über den Wert einer Lehrprobe verschaffen.

Die älteren Vorstellungen, mit deren Hilfe die Apperzeption bewirkt wird, treten infolge ihrer häufigen Reproduktion aus ihrer festen Assoziation gleichsam von selbst ins Bewußtsein, sobald nur ein leiser Anstoß erfolgt; sie sind, wie man sagt, zur herrschenden Gedankengruppe geworden, der ohne weiteres neue verwandte Vorstellungen untergeordnet werden. Diese Art der Apperzeption, bei der die Seele die neuen Vorstellungen ohne Mitwirkung des Willens und sofort apperzipiert, wird **unwillkürliche** genannt. Die anregende Tätigkeit der Seele tritt nicht so stark hervor, daß sie deutlich bewußt wird (passive Apperzeption; auch Assimilation nach Wundt).

Sind apperzipierende Vorstellungen noch nicht ins Bewußtsein getreten, so widerstrebt die Seele zunächst der Aufnahme des Neuen. Man weiß nicht, „wo man das Neue hintun“ oder „was man von der Sache denken soll“. Wenn die neue Wahrnehmung in diesem Falle nur eine geringe Reizstärke hat, kommt überhaupt keine Apperzeption zustande. Tritt sie aber mit starkem Reiz ins Bewußtsein, so wird die Seele ihr die erkennende Kraft zuwenden. Sie findet die Vorstellungen ihres Besitzstandes, die in Beziehung zu der Wahrnehmung stehen, sie vergleicht das Neue mit dem Alten, überlegt, welche alten Vorstellungen zur Aneignung der neuen Wahrnehmung am geeignetsten sind oder durch diese umgestaltet werden müssen. Die Mehrheit der Gründe führt eine Entscheidung für eine bestimmte Vorstellung oder Vorstellungsgruppe herbei, danach erst fügt die Seele die neue Wahrnehmung dieser ein und macht sie

sich zu eigen. Diese Art der Aneignung einer Vorstellung, die unter dem deutlichen Einflusse des Willens und erst nach längerer Zeit vor sich geht, heißt die **willkürliche** Apperzeption (aktive). Die Ausdrücke des täglichen Lebens: „Das solltest du dir erst ordentlich überlegen," „beschlaf die Sache einmal" und der bekannte Spruch: „Erst wägen, dann wagen", weisen auf die Bedeutung der willkürlichen Apperzeption hin. Ihr Erfolg wird passend durch den Volksmund bezeichnet: „Es geht mir ein Licht auf", „es fällt mir wie Schuppen von den Augen", „jetzt ist mir die Sache klar". Nach der Apperzeption „erscheint die Sache in einem andern Lichte."

„Ich fühl' mich recht wie neu geschaffen;
wo ist die Sorge nun und Not?
Was mich noch gestern wollt' erschlaffen,
ich schäm' mich des im Morgenrot." (Eichendorff.)

3. **Der Vorgang der Apperzeption nach dem Verhältnis der Vorstellungen zueinander.** Der Spott der Athener, denen Paulus, an verwandte religiöse Vorstellungen anknüpfend, den unbekannten Gott verkündete, legte Zeugnis davon ab, daß die neuen christlichen Vorstellungen als nicht richtig erkannt und daher abgelehnt wurden. Die älteren Vorstellungen sind häufig stark festgewurzelt und nicht leicht zu durchbrechen (vgl. die großen Männer, wie Karl den Großen, Galilei, die mit ihren Gedanken und Taten der Anschauung ihrer Zeit vorausgeeilt waren). Daher ordnen sich in der Regel die neuen Vorstellungen der **älteren** stärkeren Vorstellungsgruppe unter.

In der Bekehrung etlicher Athener aber zeigte sich eine Unterordnung der älteren Vorstellung unter die neue. Es kann also auch die **jüngere** Vorstellung einen umgestaltenden und zersetzenden Einfluß auf die älteren Gedankenkreise ausüben. In solchem Falle spricht man von einer „**umgekehrten** Apperzeption". Unrichtigkeiten und Irrtümer, die der älteren Gedankengruppe anhaften, werden beseitigt (vgl. die Bekehrung des Saulus, den Einfluß des Kolumbus, Kopernikus, überhaupt die Entdeckungen und Erfindungen, das Leben Hoffmanns von Fallersleben und Freiligraths, s. auch die psychischen Urteile).

Bei einigen Athenern aber war die Erkenntnis noch schwankend und unentschieden, so daß keine Apperzeption zustande kam. Halten sich die Vorstellungen hinsichtlich ihrer Stärke das Gleichgewicht, widersteht das Neue durch seinen Gegensatz der Verschmelzung mit dem Alten, so **unterbleibt** die Apperzeption. Die Erkenntnis der Seele ist noch nicht soweit fortgeschritten, daß sie eine Vereinigung der neuen und der entgegengesetzten reproduzierten Vorstellung für notwendig hält.[1])

---

[1]) In diesem Falle kam wohl eine Assoziation der Vorstellungen zustande, nicht aber zugleich eine Umformung, also keine Apperzeption.

4. **Die Bedingungen der Apperzeption.** Zu beachten ist hier folgendes: Das Vorhandensein apperzipierender Vorstellungen, das zu Apperzipierende (der neue Bewußtseinsinhalt als sinnliche Wahrnehmung oder als Vorstellung) und die Beschaffenheit der apperzipierenden Vorstellungen; sodann die jeweilige Geistes- und Gemütsverfassung; insbesondere die Beteiligung des Willens, ferner die körperliche Disposition und die physiologischen Vorgänge.

Ein Apperzipieren kann nur dann eintreten, wenn apperzipierende Vorstellungen in der Seele bereits vorhanden sind, also von der durch die neue Vorstellung angeregten Seele Vorstellungen reproduziert werden können.

Das Kind faßt in den ersten Lebensjahren nur den äußeren Eindruck eines Gegenstandes auf und zwar häufig unklar und undeutlich; es bleibt bei dem Vorgange der Wahrnehmung oder Perzeption stehen. Sobald es aber über einen gewissen, wenn auch bescheidenen und lückenhaften Vorstellungsschatz verfügt, bezieht es die neuen Wahrnehmungen auf verwandte Vorstellungen, deutet oder gestaltet sie unter ihrem Einflusse (den Apfel nennt es Ball, es lauscht den Erzählungen der Mutter). Sieht es zum erstenmal einen Hund oder eine Goldregenblüte, so bildet es eine Wahrnehmung oder Vorstellung; wie verschieden ist diese aber von der eines Erwachsenen, der dieselben Gegenstände im Lichte erworbener Vorstellungen betrachtet (Rasse, Farbe, Zweck usw.; Schmetterlingsblütler, Schotenfrüchte, Giftpflanze usw.) und so ein schärferes, deutlicheres und reichhaltigeres Vorstellungsbild sich zu entwerfen imstande ist! Für Volksgeschichten sind keine oder nur lückenhafte apperzipierende Vorstellungen bei den Kindern der Unterstufe vorhanden, wohl aber für Familiengeschichten.

Das zu Apperzipierende oder die neue Wahrnehmung muß zur Auffassung mit möglichst vielen Sinnen klar und deutlich entgegengebracht werden. Sind die äußeren Reize flüchtig und nicht kräftig genug, so wird eine Reproduktion früherer Vorstellungen nicht stattfinden. Die neuen Vorstellungen sind in einfacher, anschaulicher Sprache zu übermitteln.

Die apperzipierenden Vorstellungen müssen dem Neuen ähnlich oder verwandt sein, dem geistigen Standpunkt der Schüler entsprechen, durch häufige Wiederholungen regsam gemacht werden, damit sie dem einzuordnenden Neuen entgegenkommen. Bei dürftigem und lückenhaftem Besitzstande kann wenig eingereiht und angeeignet werden. Nach dem geistigen Schatze, nach Maß und Art der Bildung richtet sich die Auffassung des Neuen (der Inhalt desselben Buches kann verschieden aufgefaßt oder gedeutet werden, vgl. Geschichte Wallensteins, die Jahre 1806 und 1807).

Das Gelingen der Apperzeption ist auch von dem jeweiligen Geistes- und Gemütszustand abhängig. Wer mit Kraft und An-

strengung seinen **Willen** zum rechten Aufmerken und Nachdenken zu bestimmen weiß, wird richtig und klar auffassen. Trauer, Sorge und Kummer beeinträchtigen die Aneignung des Neuen.

Ebenso sind **körperliche** Zustände (Krankheiten, Ermüdung) der Auffassung neuer Wahrnehmungen oder Vorstellungen hinderlich.

Endlich spielen auch **physiologische** Vorgänge bei dem Vorgange der Apperzeption eine Rolle. Je häufiger die Nervenbahnen in Erregung gesetzt worden sind, um so schneller und leichter treten die schlummernden Vorstellungen zur Aufnahme des Neuen in Bereitschaft.

5. **Bedeutung der Apperzeption.** Während die **Aneignung** stets in der Richtung von früheren Vorstellungen aus gegen die neuen hin geschieht, kann die **Gestaltung** oder **Umformung** auf das Neue oder das Alte sich erstrecken.

Noch stand die **neue** Vorstellung, daß Jesus doch der Messias sein könne, schwach und schwankend im Bewußtsein des Saulus. Je regsamer und inniger sie aber auf der achttägigen Reise nach Damaskus mit den Pharisäergedanken in Beziehung trat, um so mehr geriet seine bisherige Überzeugung ins Schwanken, bis er aus seinem Zweifel durch die Erscheinung des Auferstandenen zur Erkenntnis, Jesus sei der Messias, geführt wurde. Dann aber mußten dem Erblindeten die reproduzierten Pharisäergedanken dazu dienen, daß die **neue Vorstellung** immer **klarer** und **sicherer** seiner Seele sich einprägte. Sie wirft nun ihr Licht rückhaltlos auf alles, was **bisher** Saulus gedacht und getan hatte, **klärt** und **berichtigt** so seine früheren Vorstellungen. Aber auch die **neue**, von Irrtümern nicht freie Vorstellung kann berichtigt werden, wie man dies an dem Verhalten und Vorgehen des Paulus dem Petrus gegenüber erkennt. Täuschungen und Irrtümer werden als solche erkannt, und der wahre Sachverhalt wird festgestellt. Die Bedeutung der Apperzeption beruht danach darauf, daß sowohl die **neue** als auch die **früheren** Vorstellungen an **Klarheit** gewinnen und daß **beide** Vorstellungen der gegenseitigen **Berichtigung** anheimfallen können. Diese aber kann sich bis zur **völligen Umwandlung** der Vorstellungen ausdehnen (Kulturfortschritt, Kopernikus; Naturwissenschaften).

Die Bedeutung der Apperzeption für das geistige Leben zeigt sich ferner in ihrer **einordnenden** und **ergänzenden** Tätigkeit. Die **neue** Vorstellung wird in den bisherigen Besitzstand von Vorstellungen **eingeordnet** z. B. eine Pflanze in ihre Familie, ein konkreter Fall in ein Gesetz, eine Regel (Fortschritt der Erkenntnis, der Wissenschaft).

Die Apperzeption ist ferner **ergänzend** tätig, indem sie zu einer **neuen** Vorstellung Elemente aus dem vorhandenen Vorstellungsschatze **hinzufügt** (zur Umrißzeichnung des Würfels wird die aus der Erfahrung gewonnene „Körperlichkeit" hinzugenommen, s. oben Nr. 2a).

Die Abbildung eines Pferdes erfaßt das Kind dadurch, daß es seine bereits in der Wirklichkeit gewonnenen Anschauungen und Erfahrungen in bezug auf Größe,

Form, Tätigkeiten des Tieres hinzunimmt, also seine Wahrnehmung bereichert. Mit dem Anblicke einer berühmten oder bekannten Persönlichkeit verbindet man alle schon von ihr gewonnenen Vorstellungen. Wer über viele apperzipierende Vorstellungen verfügt, nimmt ergänzend vieles wahr, was anderen entgeht, so der Arzt bei dem kranken Kinde mehr als das noch so scharfe Auge der Mutter, der Botaniker an der Pflanze mehr als der Laie, der geschulte Pädagoge mehr als der Lehranfänger, der militärische Vertreter einer Nation beim Manöver, der Musiker, der Maler, der Astronom mehr als Laien. Beim fertigen Lesen werden nicht die einzelnen Buchstaben der Wörter erfaßt und wahrgenommen, sondern nur Teile oder Bruchstücke von Wörtern, die dann die schon bekannten Wortbilder reproduzieren, und diese apperzipieren ergänzend die Bruchstücke. Vgl. die Anwendung von Stichworten, das Unterstreichen von Wörtern, die Faustzeichnungen des Kartenbildes.

Die Apperzeption ist auch dadurch von Bedeutung, daß durch Einordnen und gegenseitiges Ergänzen, überhaupt durch innige Verknüpfung alter und neuer Vorstellungen das Wissen an **Festigkeit** und **Widerstandskraft** gewinnt, die durch häufige Wiederholung noch gesteigert werden.

Fehlen apperzipierende Vorstellungen oder sind sie noch nicht ins Bewußtsein eingetreten, so entsteht ein Gefühl des Unbehagens, da man nicht weiß, „wo man das Neue hintun“ oder wie man es erklären soll. Die Gefühle der Unlust regen den Willen an, mit aller Anstrengung und Kraft dem Neuen sich zuzuwenden. Werden aber durch die neue Vorstellung frühere verwandte Vorstellungen bald wachgerufen, die das Neue als Bekanntes erscheinen lassen, wird also die Auffassung erleichtert, so stellen sich **Gefühle der Lust** ein; die Schüler freuen sich, daß sie das Neue, ihnen wertvoll Erscheinende, verstehen, und wollen sich weiter mit der Sache beschäftigen. Damit haben sie ein **Interesse** für die Sache gewonnen, das also aus einer zweckmäßig eingeleiteten Apperzeption erwächst und einen Geisteszustand darstellt, der Gefühl und Streben (Wollen) zugleich in sich einschließt.

6. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Die Auswahl der Stoffe im Lehr- und Stoffplan muß so getroffen werden, daß die Unterrichtsstoffe dem geistigen Standpunkte der Schüler entsprechen (zunächst Familiengeschichten im biblischen, kleine Erzählungen im profanen Geschichtsunterricht). Die Anordnung der Stoffe hat so zu geschehen, daß das Neue im Voraufgehenden Apperzeptionsstützen findet (Chronologischer Gang). Der Lehrer hat bei der Durchnahme eines neuen Stoffes mit apperzipierenden Vorstellungen seiner Schüler zu arbeiten; je zahlreicher und entsprechender diese sind, um so leichter und sicherer vollzieht sich die Auffassung. Er muß es sich daher angelegen sein lassen, die Vorstellungen seiner Schüler im Unterricht, auf dem Spielplatze, auf Spaziergängen und durch persönliche Beziehung zum Elternhause gründlich kennen zu lernen, den nach Herkunft und Wohnort verschiedenen Vorstellungskreis auszukundschaften. Dazu stellt er Erhebungen schon bei seinen Lernanfängern an, Analysen des Gedankenkreises seiner Schüler (wie sie bei der Darstellung der „Vorstellung“ unter Nr. 5 bereits erwähnt sind). Er wird auf geeignete Apperzeptionsstützen förmlich

Jagd machen und sich der Wahrheit des Satzes bewußt bleiben, daß jeder Lehrer ein Lehrer der **Heimatkunde** alle die Schuljahre hindurch sein muß. „Wofür man keine verwandten Gedanken, keine Anknüpfungspunkte, kein reiches Vorstellungsmaterial besitzt, dafür hat man kein Auge, keine Empfänglichkeit, kein Verständnis" (Lange).

Es darf darum das Aneignen des neuen Unterrichtsstoffes nicht dem Zufall überlassen werden; es muß vielmehr planmäßig und von der ersten Unterrichtsstunde ab — da die Apperzeption beim Kinde schon vor sich geht, sobald es sich früherer Wahrnehmungen erinnern kann — auf eine geschickte Einleitung von Apperzeptionen oder auf das Schaffen möglichst günstiger Bedingungen (s. oben Nr. 4) für die Aneignung Bedacht genommen werden. Darin besteht die Kunst des Unterrichtes. Der Lehrer muß die ihm bekannt gewordenen Vorstellungen seiner Schüler wachrufen und heranziehen, damit das Neue von innen erfaßt wird [1]) und „hangen bleibt". Schon in der „Vorbereitung" seiner Lektion knüpft er an Erfahrung und Umgang an, um durch Belebung des zugehörigen Vorstellungskreises eine innere Bereitschaft des Schülers zum Apperzipieren des Neuen zu erzielen. Die neuen Wahrnehmungen müssen mit möglichst starken Reizen, die neuen Vorstellungen in einfacher, zum geistigen Standpunkt sich herablassender Sprache an die Schüler herantreten; auch sind sie in Verbindung mit früheren Stoffen darzubieten. Denn das absolut Neue wird von der Seele zunächst abgewiesen, es „will nicht in den Kopf"; man „predigt tauben Ohren". „Wir sehen nur, was wir wissen, wir hören nur, was wir verstehen" (Goethe). Alles Lernen ist ein Apperzipieren, auch das Verstehen von Bildern. „Wahres Lernen ist nicht nur Zu-, sondern auch ein Umlernen" (Willmann). Auf dem Vorgange der Apperzeption beruhen die didaktischen Grundsätze: **Gehe vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernten; unterrichte lückenlos, naturgemäß, leicht faßlich!** Wer für apperzipierende Vorstellungen sorgt, weckt Gefühle der Lust und damit auch das Interesse, sorgt für eine Spannung des Vorstellens (Aufmerksamkeit). Als eine Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts muß gelten, in der Seele des Schülers einen apperzipierenden Grundstock klarer und deutlicher sittlicher Vorstellungen zu schaffen, die gefestigt und widerstandsfähig allen neuen Vorstellungen anderer Art entgegentreten, lebendig und regsam sie zu beherrschen suchen. Darin beruht der hohe und bleibende Wert des Unterrichtes für das Leben (vgl. Herders Rede: Non scholae, sed vitae).

[1]) „Wie unser Körper Hände zum Greifen, so braucht unsere Seele gewissermaßen auch Hände zum Begreifen. Diese bestehen in den Aneignungsvorstellungen, welche der Geist ausstreckt, sobald es etwas Neues zu erfassen gibt. Der Geist, dem diese Hände fehlen, kann deshalb nichts begreifen." (Schultze, Deutsche Erziehung 307.)

§ 24. Die Aufmerksamkeit.

Mit der Apperzeption steht die Aufmerksamkeit (die apperzipierende) in engem Zusammenhange (s. § 23, 6 und unten).

Schon bei früheren seelischen Vorgängen begegneten wir der Aufmerksamkeit, z. B. bei der Anschauung, die hauptsächlich dadurch zustande kommt, daß zum Wahrnehmen das Aufmerken hinzutritt. Bei der Empfindung lernten wir die einfachste Form der Aufmerksamkeit kennen. Die Reize der Außenwelt dringen alsbald nach der Geburt des Kindes auf seine Sinnesorgane ein. Später sucht es mit seinen Augen glänzende, laut tönende Gegenstände usw. und zieht dabei einige der feinen Augenmuskeln zusammen, andere dehnt es aus und zwingt sie, in dieser Stellung zu verbleiben. Einen solchen Zustand aber wird die Seele nicht unbeobachtet lassen; sie erzeugt Gefühlselemente, die sich mit dem Reiz oder der Bewegung der Muskeln oder mit beidem verknüpfen; es entsteht ein Gefühl der Spannung. In ihm haben wir die Anfänge der Aufmerksamkeit. Das Spannungsgefühl kann sich oft bis zu großer Ermüdung steigern.

1. **Wesen.** Beim Gange durch einen Wald strömen auf unsere Sinne Reize aller Art ein und veranlassen Empfindungen, die dann als Wahrnehmungen noch nicht klar und deutlich aufgefaßt werden. Plötzlich hören wir den lauten Ton eines Vogels; sogleich wenden wir den Kopf nach der Reizquelle hin und richten unsern Blick in die entsprechende Gegend. Da zeigt sich ein Specht, kletternd, hämmernd, suchend. Wir fassen ihn scharf ins Auge; alle übrigen Eindrücke der Umgebung oder Wahrnehmungen werden infolge der Enge des Bewußtseins zurückgedrängt und verdunkelt; sie stehen im Blickfelde des Bewußtseins, der Specht und seine Arbeit aber im Blickpunkte; nur von dem einen Objekte und Vorgange sind unsere Gedanken längere Zeit in Anspruch genommen („wir sind ganz Auge und Ohr"). Die **dauernde Lenkung** der Gedanken auf einen **bestimmten** Gegenstand oder Vorgang nennt man **Aufmerksamkeit** (vgl. die Aufmerksamkeit eines Botanikers, der eine seltene Pflanze trifft; die des Schäfers in Uhlands „Schäfers Sonntagslied" u. a. m.). Körperlich gibt sie sich kund im Drehen des Kopfes, bis der Schall am stärksten gehört wird, in Bewegungen der Augenmuskeln, im Gefühl der Spannung der ganzen Kopfhaut, in der straffen Haltung des ganzen Körpers. Mit diesen Muskelbewegungen ist ein Spannungsgefühl verknüpft, dem eine Erschlaffung der Muskeln, eine Ermüdung folgt.

Die Aufmerksamkeit bezweckt die genaue Kenntnis eines bestimmten Gegenstandes oder Vorgangs. Ihr Gegenteil ist die **Zerstreutheit**, bei der die Gedanken in fortwährendem Wechsel von einem Gegenstand auf einen anderen überspringen, ein ruhiges Verweilen bei derselben Sache nicht stattfindet. Ihren Grund hat sie meist in einem Mangel an festem Willen und an Übung zur Selbstbeherrschung.

2. **Arten** Wenn auch die einzelnen Arten der Aufmerksamkeit nicht streng auseinandergehalten werden können, vielmehr die eine Art in eine

andere übergeht, so kann man doch nach dem Anlaß ihrer **Entstehung** folgende Arten unterscheiden:

a) Die **unwillkürliche** Aufmerksamkeit. Bei ihr kommt, soweit es sich um ihre Entstehung handelt, der Wille nicht in Betracht. Der Anlaß zu ihrer Entstehung ist vielmehr in einer Wirkung von außen oder in einer solchen von innen (physiologischer Art) zu suchen. Ist sie

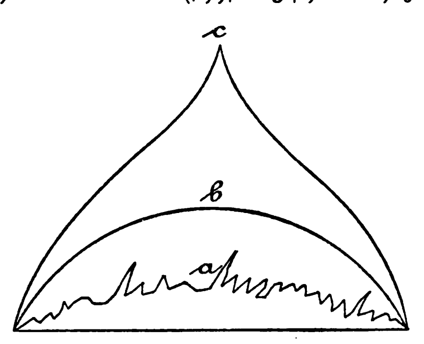


Abb. 48. Zerstreutheit und Aufmerksamkeit.

a ist die Zerstreutheit, gekennzeichnet durch den fortwährenden Wechsel im „Steigen und Sinken" von Vorstellungen; es kommt zu keiner gleichmäßigen Anordnung der Gedanken. Die Wölbung b ist deren Sammlung zu einem Kreis, der um so klarer ist, je enger er wird; c ist das Hervorheben und Festhalten eines — des herrschenden — Gedankens. Je mehr sich unser Bewußtsein gleichsam zuspitzt für einen bestimmten Gegenstand oder Vorgang, um so größer wird die Aufmerksamkeit.

entstanden, so wendet sie sich entweder Gegenständen und (äußeren) Vorgängen oder Vorstellungen zu, um alles klar und deutlich zu erfassen. Man unterscheidet daher:

aa) Die **sinnliche** Aufmerksamkeit. Reize der Außenwelt (auch physiologische, Schmerzen, Stiche im Körper), Eindrücke auf unsere Empfindungsnerven bilden den Anlaß zu ihrer Entstehung; der laute Ton eines Vogels im stillen Walde (s. oben Nr. 1) oder eine Blume mit grellen Farben, ein ansprechendes Gemälde, ein Brandgeruch im Zimmer, der erste Gesang der Vögel im Frühling — alle diese von dorther stammenden Reize, besonders stark, neu und unerwartet oder mit einem Gefühlston des Angenehmen oder Unangenehmen verknüpft, wirken auf unsere Sinne ein und wecken unsere sinnliche Aufmerksamkeit, ohne daß diese von uns gewollt war. Doch auch schwache sinnliche Eindrücke erregen unsere Aufmerksamkeit, z. B. ein leises Geräusch in der Nacht, und zwar dann, wenn stärkere Reize fehlen oder wenn irgend ein Interesse sich mit ihnen verknüpft. Da diese perzipierende Aufmerksamkeit beim Kinde zuerst sich einstellt, nennt man sie auch ursprüngliche oder primitive.

bb) Die **geistige** Aufmerksamkeit (intellektuelle, apperzipierende). Wird eine biblische Geschichte vorerzählt (z. B. die Josephsgeschichten auf der Unterstufe), zu der die Schüler aus Erfahrung und Umgang gewonnene verwandte, apperzipierende Vorstellungen mitbringen, oder wird

heimatkundliches Material in einem Vortrag (z. B. in der Geschichte, oder in der Erdkunde, bei Erklärung der Entstehung von Gletschern, Deltas usw.) verwertet, so folgen unwillkürlich die Schüler dem Verlaufe des Vortrags. Durch den Apperzeptionsvorgang wird eine größere Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen erzielt, das Verständnis erleichtert und dadurch ein Lustgefühl (des Gelingens und Könnens) geweckt; mit ihm stellt sich ein unmittelbares (in der Sache selbst begründetes) Interesse und damit die Aufmerksamkeit ein. Gehen aber die neuen Vorstellungen über die geistige Fassungsgabe der Kinder hinaus oder verfügen diese nicht über apperzipierende Vorstellungen, so daß also keine Apperzeption zustande kommen kann, so sind die Schüler gleichgültig, werden nicht gefesselt, oder interessieren sich nicht, und infolgedessen sind sie zerstreut und nicht aufmerksam.

b) Die willkürliche Aufmerksamkeit. Auf seiner ersten Entdeckungsfahrt achtete Kolumbus mit Anspannung seiner Kräfte auf alles, was die Nähe des ersehnten Landes andeuten, ihn interessieren konnte (Richtung des Fluges der Vogelscharen, anschwimmender Ast und künstlich geschnitzter Stab). Nichts entging seinen aufmerksamen Blicken:

„Vom Trost des süßen Schlafs verbannt,
Die Brust voll Gram, durchwacht,
Nach Westen blickend unverwandt,
Der Held die düstre Nacht."

Endlich erblickte man die Küste:

„Ein glänzender Streifen, mit Purpur gemalt,
Erschien dem beflügelten Blick."

Mit aller Energie seines Willens hatte Kolumbus unaufhörlich seine Aufmerksamkeit nach Westen hin gerichtet, bis das unbekannte Land aufgefunden, das Ziel erreicht war. Seine Aufmerksamkeit war also durch den Einfluß seines Willens entstanden; danach war sie eine absichtliche oder gewollte. Nachdem sie durch seinen Willen erzeugt war, richtete sie sich auf alle ihm entgegentretenden Gegenstände und Vorgänge, auf alles sinnlich Wahrnehmbare; sie war demnach eine willkürliche sinnliche (vgl. diese Aufmerksamkeit bei Aufstellung einer Hypothese; bei Lösung eines Problems in den Naturwissenschaften, bei der Tätigkeit eines Arztes).

Wenn im Unterrichte der Schüler „sich zusammennimmt", den festen Vorsatz faßt, (schwierigen) Gedankengängen, z. B. im mathematischen Unterrichte, bis ans Ende zu folgen, dann ist seine Aufmerksamkeit auch durch den Einfluß seines Willens entstanden. Durch seine Willenstätigkeit hervorgerufen, wendet sie sich den zur Klarheit und Deutlichkeit zu erhebenden Vorstellungen zu; seine Aufmerksamkeit ist also eine willkürliche geistige. Ebenso verhält es sich, wenn wir eine Behauptung auf ihre Wahrheit prüfen oder einen verwickelten Fall uns klar zu machen suchen.

Auch bei der willkürlichen Aufmerksamkeit spielt das Interesse eine Rolle und zwar das mittelbare, das durch äußere Rücksicht auf Anerkennung, Vorteil und Nachteil bestimmt wird, und das unmittelbare Interesse, wenn wir z. B. aus Lust und Liebe zur Sache ein schwieriges Tonstück bis zu Ende verfolgen, überhaupt einen gegebenen Vorstellungsinhalt durchdringen.

Der **Unterschied** zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit aber besteht darin, daß die willkürliche schon **vor** dem Reiz (nur durch den Willen) entstanden ist, die unwillkürliche jedoch erst durch den Reiz selbst oder durch reproduzierte verwandte Vorstellungen entsteht.

3. **Die Bedeutung der Aufmerksamkeit.** Konzentriert man seine Gedanken auf ein bestimmtes Objekt, so erhält man klare und deutliche Vorstellungen, ein festes und gründliches Wissen, was bei der Zerstreutheit vollständig ausgeschlossen ist. Schon daraus geht hervor, daß bei der Zerstreutheit oder Unaufmerksamkeit keine (bleibenden) Gefühle gebildet werden können, deren Entstehung durch bestimmt erfaßte Vorstellungsgruppen veranlaßt wird. Der Wille kann durch andere oder durch die Person selbst (ich will aufmerksam sein) gezwungen werden, die Aufmerksamkeit zustandekommen zu lassen. In der Konzentrierung der Gedanken erhält er dann Gelegenheit, seine Kraft zu betätigen und dadurch zu üben und zu stärken.

Unter den verschiedenen Arten der Aufmerksamkeit kommt dieser willkürlichen der geringste Wert zu; sobald der fremde Wille zurücktritt oder der eigene nachläßt, schwindet sie. Ist kein mittelbares Interesse mehr vorhanden (Rücksicht auf Urteil, Nachteil, Lob, Strafe), so nimmt alsbald die Aufmerksamkeit ab; ist aber ein unmittelbares Interesse erregt, so dient die willkürliche Aufmerksamkeit zur dauernden Stärkung des Willens. Am wertvollsten für den Lernvorgang ist die geistige unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie erwächst aus dem Apperzeptionsvorgang und aus unmittelbarem Interesse.

4. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Für alle Arten der Aufmerksamkeit oder im allgemeinen ist folgendes zu beachten: Der Lehrer muß sich auf den Unterricht so vorbereiten, daß er nicht, an das Lehrbuch gefesselt, unterrichtet, sondern imstande ist, in freier Weise das darzubieten, was er selbst zu durchsichtiger Klarheit sich erarbeitet hat. Völlige Beherrschung des Stoffes, Klarheit des Unterrichts sind wichtige Bedingungen, die Schüler zu fesseln und aufmerksam zu machen. Der Lehrer hat dem neuen Stoffe seine volle Teilnahme zuzuwenden, um die Gedanken der Schüler in den betreffenden Vorstellungskreis hineinzuziehen. Er hat tunlichst in jeder Stunde etwas Neues zu bieten (s. konzentrische Kreise). Sein Vortrag darf nicht monoton, sondern muß lebendig und frisch sein („Unterrichte mit Kraft"!), seine

Stimme muß auf- und abwogen (s. „Lehrton“); seine Aussprache muß deutlich und verständlich sein. Erzählung, Beschreibung usw. muß in angemessenem Wechsel mit dem Stellen von Fragen stehen, damit man sich überzeuge, ob die Schüler aufmerken. Die Selbsttätigkeit der Schüler im Beobachten, Suchen usw. ist in Anspruch zu nehmen. Um einer Ermüdung der Schüler vorzubeugen, müssen die Lehrfächer wechseln (auf der Unterstufe halbe Stunden); die Pausen sind zur Erholung und Erfrischung im Freien auszunutzen. Die Schüler müssen zum lauten und deutlichen Antworten angehalten werden (Chorsprechen).

Zur Weckung der **sinnlichen** Aufmerksamkeit ist für starke und neue Eindrücke zu sorgen. Das Neue ist, wenn möglich, mit mehreren Sinnen aufzufassen (in der Naturkunde: sehen, riechen, schmecken, tasten); alle Mittel der Veranschaulichung sind anzuwenden (Bilder, Zeichnungen, Anschreiben usw.).

Um die **geistige** Aufmerksamkeit zu erregen, ist ein sachliches Ziel bei Durchnahme des Neuen festzustellen (in Form einer Frage, eines Problems); verwandte, apperzipierende Vorstellungen sind wachzurufen, und Interesse ist zu wecken. Das Neue ist in einfacher Sprache und in klarem logischen Fortschritt darzubieten, damit die Schüler dem Faden der Erzählung ununterbrochen folgen können. Eine Unterbrechung des Vortrages durch Zeigen und Beschreiben der betreffenden Örtlichkeit führt zu Zerstreuung; die Vorbereitung legt daher die Örtlichkeit im voraus fest.

Die **willkürliche** Aufmerksamkeit wird durch eine straffe Schulzucht gefördert (Geradesitzen der Schüler, kein Vorsagen; Standort des Lehrers usw.). Der Schüler muß lernen, seine „Gedanken zusammenzunehmen“ und zu konzentrieren (Vorbild des Lehrers, Forderung des Gehorsams, Weckung des Ehrgefühls). **Zerstreuungen** werden durch die Lage des Schulhauses an belebter Straße u. a. hervorgerufen. Die Lehrmittel dürfen nicht überladen sein und müssen vor dem Unterrichte bereit gestellt werden. Bei der Rückgabe der Hefte, bei Betrachtung einer Pflanze usw. müssen alle Schüler sich am Antworten beteiligen; die Wandkarte ist stets allein vor dem Atlas in Gebrauch zu nehmen. Die äußere Haltung des Lehrers muß ein Abbild seiner inneren Sammlung, Kraft und Lebendigkeit sein.

§ 25. Denken und Verstand.

1. **Wesen.** Durch Apperzipieren kann dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, daß, wie der Tiger und Wolf, auch der Löwe ein Raubtier ist; und ebenso kann er durch Apperzipieren zu der Überzeugung kommen, daß die Geschichte von der Gründung Roms Sagengeschichte ist. Bei diesen Vorstellungsverbindungen hat der Schüler ein il gefällt. Zwei oder mehrere Vorstellungen werden nämlich beim

Apperzipieren in Beziehung gesetzt; es findet also ein Denken statt, so daß man den Apperzeptionsvorgang schon als einen Denkvorgang bezeichnen kann, und im Denken zeigt sich das Urteilen. Das Apperzipieren führt also zum Urteilen. Die Subjektsvorstellung (Löwe) wird als neu eintretende oder neu ins Bewußtsein gehobene Vorstellung durch die ältere Prädikatsvorstellung (Raubtier) apperzipiert, und das Urteil gewährt näheren Aufschluß über das Subjekt. Die Verbindung der Vorstellungen findet nicht mechanisch oder äußerlich nach Ort und Zeit statt, sondern richtet sich nach der Beschaffenheit ihres Inhaltes. Die Vorstellungen werden miteinander verglichen, und es wird untersucht, ob sie im Verhältnis der Verschiedenheit oder Ähnlichkeit, der Ursache und Wirkung, von Grund und Folge zueinander stehen. Die Tätigkeit des Geistes, die darauf gerichtet ist, die Beziehungen zwischen verschiedenen Vorstellungen aufzufassen, wird **Denken** genannt. Es prüft untersucht, vergleicht, erwägt. Die Fähigkeit der Seele, zu denken, heißt **Verstand.**

2. **Das natürliche und das künstliche Denken.** Wenn wir uns die Sätze vergegenwärtigen: Die Wale sind Fische, die Wale sind Säugetiere; die Sonne dreht sich um die Erde, die Erde dreht sich um die Sonne —, so läßt sich nicht leugnen, daß in allen vier Fällen ein Apperzipieren, Denken und Urteilen stattgefunden hat; doch steht inhaltlich der erste Satz dem zweiten und der dritte dem vierten schroff gegenüber. Wie erklärt sich dieser Gegensatz? Als die Menschen sagten, daß die Wale Fische seien, hatten sie sich diese Tiere wohl angesehen, wie sie im Wasser leben und sich in ihm fortbewegen; sie hatten aber nur auf dieses Äußere geachtet und daraufhin die Verbindung der Vorstellungen vorgenommen. Auch der andere Satz: „die Sonne dreht sich um die Erde" setzt Denken voraus, da die Vorstellung der Bewegung in Verbindung gebracht worden ist mit der Erde und der Sonne. In beiden Fällen hatte man jedoch falsch geurteilt, d. h. das Verhältnis der Vorstellungen zueinander war nicht richtig dargestellt worden. Erst durch ein genaueres, planmäßiges Denken haben wir eine jenen Urteilen entgegengesetzte Überzeugung gewonnen. Die Wale sind ihrem ganzen Körperbau nach untersucht worden, und auf Grund dieser Untersuchungen hin hat man sie mit anderen Tieren verglichen; im andern Falle hat man die Größe der Erde und der Sonne, die Entfernung voneinander ins Auge gefaßt; man hat die Beschaffenheit und Bewegung der andern Himmelskörper erforscht, bei der Vergleichung von Sonne und Erde berücksichtigt und daraufhin richtig geurteilt. Wir sind jetzt gewiß und überzeugt, daß die Wale zu den Säugetieren gehören, und daß die Erde sich um die Sonne bewegt.

Danach müssen wir ein **einfach-natürliches** und ein **wissenschaftlich-logisches** Denken unterscheiden. Das natürliche Denken hält sich an die Erscheinungen und Erfahrungen des täglichen Lebens; das logische

Denken dagegen untersucht die Gegenstände und Vorgänge genauer, um sich vollständige, klare und deutliche Wahrnehmungen und Vorstellungen zu verschaffen und sie gründlicher zu verarbeiten. Bei der Bildung von Allgemeinvorstellungen, bei der Vereinigung der Vorstellungen nach den Gesetzen der Ähnlichkeit und des Kontrastes, beim Apperzeptionsvorgang vollzieht sich das Denken zunächst ohne unser Zutun, zufällig und unwillkürlich. Gegenüber diesem natürlichen Denken, bei dem Irrtümer und bloße Meinungen sich einmischen, sucht das logische Denken absichtlich alles Falsche und Subjektive nach vorsichtiger, gründlicher Prüfung und Vergleichung auszuscheiden.

Die ursprünglichste Form des Denkens ist das **Urteilen**, da bei ihm zwei oder mehrere Vorstellungen aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden, und zwar zeigt sich beim Kinde das natürliche Denken zunächst in Einzelurteilen. Sobald es eine Einzelvorstellung von dem vor dem Hause stehenden Baume gewinnt, bildet es die Einzelurteile: der Baum blüht, er hat Stamm, Äste, er ist festgewurzelt usw. Bald lernt das Kind noch andere Bäume kennen und bildet dabei wieder Einzelurteile. Manche Merkmale werden von ihm nur einmal oder selten wahrgenommen, z. B. der Baum hat einen kranken Stamm, er ist durch einen Pfahl gestützt; manche Merkmale aber kehren immer wieder; das Kind bildet dann auf Grund der Einzelurteile die allgemeinen Urteile: Bäume blühen, Bäume tragen Früchte, sind Holzgewächse, haben Stamm und Krone, indem es seine Aussage nicht mehr auf Einzelwesen, sondern auf viele gleichartige Gegenstände bezieht. Die immer wieder auftretenden gleichen Merkmale verschmelzen ineinander und werden dadurch klarer und deutlicher (Gesetz der Koinzidenz), die wenig oder zufällig beobachteten Merkmale treten in den Hintergrund; die gemeinsamen werden daher auch besser festgehalten und eingeprägt, die zufälligen werden übersehen (Höhe des Baumes, Form der Blätter, Aussehen der Rinde usw.). Gegenstände, die gemeinsame Merkmale aufzeigen, bilden eine Gattung; sind die allgemeinen Merkmale allen Gegenständen derselben Gattung eigen, so heißen sie wesentliche. Stellt sich das Kind die wesentlichen Merkmale (Holzgewächs, Stamm mit Wurzel und Krone) nur allein vor, so erhält es die **Allgemeinvorstellung** Baum (s. § 16); ihr kann es die Vorstellungen einzelner Bäume unterordnen. Alle diese Vorgänge vollziehen sich in der seelischen Entwickelung des Kindes in der Regel von selbst oder unabsichtlich; es werden daher bei den Allgemeinvorstellungen auch nebensächliche, unwesentliche Merkmale festgehalten und wesentliche übersehen; es fehlt ihnen deshalb die notwendige Bestimmtheit und Klarheit. Man pflegt nun nicht zu sagen: das Kind hat die Allgemeinvorstellung Baum, Haustier, Schiff, sondern es hat den Begriff Baum usw.; man bezeichnet die **abstrakte** oder **Allgemeinvorstellung** als **psychischen** oder **natürlichen Begriff.** Ihm gegenüber steht der einen vollkommeneren Bewußtseinsinhalt darstellende

logische Begriff (§ 26), durch wissenschaftliches, absichtliches Denken gewonnen, der nach Darstellung des Zusammenhanges zwischen Apperzipieren, Denken und Urteilen, zwischen Einzel- und allgemeinen Urteilen, Allgemeinvorstellung und Begriff nun darzulegen ist.

§ 26. Der Begriff.

1. **Wesen.** Will man den Begriff „Uhr" bilden, so vergegenwärtigt man sich dazu zunächst alle bekannten Arten von Uhren (Turm-, Sonnen-, Taschen-, Sanduhren usw.). Alle diese Uhren werden sodann genau betrachtet und miteinander verglichen. Beim Vergleichen der reproduzierten gleichartigen Vorstellungen findet man eine Reihe von zufälligen, unwesentlichen Merkmalen (Uhren von Gold oder Silber, mit oder ohne Schlag- und Räderwerk usw.) und solchen Merkmalen, die regelmäßig wiederkehren, also allen Uhren gemeinsam oder wesentlich sind (alle zur Gattung Uhr gehörigen Gegenstände sind künstlich verfertigt und dienen dazu, die Zeit anzugeben). Ein dauerndes und absichtliches Richten unseres Denkens auf die Merkmale der vorgestellten Gegenstände nennt man **Reflektieren.** — Von jenen zufälligen oder unwesentlichen Merkmalen sehen wir sodann ab; sie werden fortgelassen, so daß nur die gemeinsamen oder wesentlichen übrigbleiben. Diese Tätigkeit unseres Denkens wird **Abstrahieren** genannt, d. h. wir ziehen unseren Blick ab von den unwesentlichen Merkmalen einer Gruppe verwandter Vorstellungen, um die wesentlichen Merkmale auszusondern (**abstrahere** = abziehen); es ist (positiv) ein Loslösen der wesentlichen Merkmale von den Einzeldingen und (negativ) ein Ausscheiden der unwesentlichen Merkmale.[1]) Was an allen Uhren wahrgenommen worden ist, wird als neuer Bewußtseinsinhalt festgehalten; die Vereinigung der wesentlichen Merkmale heißt **Kombinieren.** So haben wir die Frage: Was ist eine Uhr? beantwortet oder den Begriff der Uhr gefunden. Sie ist ein Kunstwerk, dazu bestimmt, die Zeit anzuzeigen. Diesen die Bildung des Begriffes abschließenden Satz nennt man die Definition des Begriffes Uhr (s. unten). Durch Vergleichung, Trennung (Abstraktion) und Zusammenfassung ist aus den gleichartigen Vorstellungen der Begriff gebildet worden. Drei Vorgänge sind notwendig:

Reflektieren (Überlegen, was in den Vorstellungen wesentlich und unwesentlich); Abstrahieren (Ablösen des Wesentlichen vom Unwesentlichen);

Kombinieren (Zusammenfügen des Wesentlichen zur Einheit).

[1]) Reflektieren (Merken auf das Eigentümliche der Dinge einer Gattung) und Abstrahieren sind nur in der Theorie getrennt, in Wirklichkeit miteinander

Der Begriff ist die Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale einer Gruppe von Gegenständen.

Aufgaben: Bilde den logischen Begriff einer Fabel, Parabel, eines Dreiecks, Parallelogramms, Schmetterlingsblütlers.

2. **Vergleichung des psychischen und logischen Begriffs.** Allgemeinvorstellungen oder **psychische** Begriffe entstehen in der Regel im natürlichen Gedankenlaufe von selbst ohne unsere Absicht und ohne unseren Willen, je nachdem dem Beschauer die Gegenstände entgegentreten. Wesentliche und unwesentliche Merkmale sind vereinigt; erstere werden häufig übersehen, letztere mit aufgenommen (s. § 25). Wird ein unwesentliches Merkmal mit festgehalten (z. B. „Laub" beim Begriffe „Baum"), so erhalten wir keinen logischen Begriff, sondern die niedere Stufe des psychischen Begriffes. Im Leben begnügen wir uns in den meisten Fällen mit psychischen Begriffen. Nach den Merkmalen der jeweilig zu Gebote stehenden und reproduzierten Vorstellungen werden sie individuell gebildet; sie sind daher veränderlich, einer Umbildung und Vervollkommnung fähig, je nach dem Alter, den Erfahrungen, dem Wachstum der Bildung. Aus diesem ihrem schwankenden Charakter folgt, daß sie nur subjektive Gültigkeit besitzen können. Anders der **logische** Begriff, der durchaus kein unwesentliches oder zufälliges Merkmal enthalten darf. Er ist das Ergebnis des absichtlichen und planmäßigen Denkens. Das Denken erfaßt alle gleichartigen Vorstellungen und alle ihre Merkmale, untersucht und prüft sie genau, vergleicht, scheidet aus, vereinigt und vollendet die Begriffsbildung in der alle wesentlichen Merkmale zusammenfassenden Definition. Den logischen Begriff eines Dreiecks (Figur aus drei sich schneidenden Seiten), eines Parallelogramms usw. kann der eine nicht anders bilden als der andere; überall ist nur ein logischer Begriff vorhanden; er ist objektiv, allgemeingültig und unveränderbar. (S. Band III, Plato, der die Begriffe für das wahrhaft Seiende hielt.)

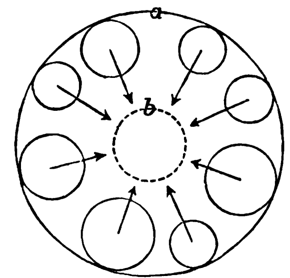


Abb. 49. Gewinnung des Inhaltes eines Begriffes.
a = Umfang, b = Inhalt des Begriffes.

3. **Eigenschaften der Begriffe: Inhalt und Umfang.** a) Wesen. Wollen wir den Begriff „Uhr" denken, so vergegenwärtigen wir uns sämtliche Gegenstände dieses Namens; wir umspannen gleichsam das ganze Gebiet. **Die Gesamtheit der unter einem Begriff enthaltenen Gegenstände nennt man den Umfang des Begriffes.** Aus dem Inhalte der den Umfang des Begriffes bildenden Vorstellungen (mit ihren unwesent-

---

verbunden und nur ein Akt unter dem Namen „des diskursiven Denkens", d. h. eines alle gleichartigen Vorstellungen durchlaufenden Denkens zur Feststellung der wesentlichen und unwesentlichen Merkmale.

lichen und wesentlichen Merkmalen; aus sämtlichen Uhren) entnehmen wir die wesentlichen Merkmale, die den Begriff ausmachen. **Die Summe der wesentlichen Merkmale bildet den Inhalt des Begriffes.**

Der Begriff Dreieck hat zum Inhalte die Merkmale: Figur und Begrenzung durch drei sich schneidende Seiten; zum Umfang gehören alle nach den Seiten oder Winkeln eingeteilten Dreiecke. Der Inhalt des Begriffs Parallelogramm hat die Merkmale: Viereck, je zwei gegenüberliegende parallele Seiten; der Umfang wird gebildet durch die Figuren Quadrat, Rechteck, Rhombus und Rhomboid. Von der Vollständigkeit des Inhaltes und Umfanges eines Begriffes hängt seine Klarheit und Deutlichkeit ab.

Ein Begriff ist klar, wenn er von andern Begriffen, besonders von verwandten, scharf unterschieden werden kann; werden die Begriffe Gleichnis und Allegorie, Gnade und Barmherzigkeit, Oberhaut und Rinde eines Stengels miteinander verwechselt, so hat man unklare Begriffe. Ein Begriff ist deutlich, wenn alle seinen Inhalt bildenden Merkmale genau angeführt werden können, z. B. beim Begriffe „Planet" die Merkmale: Stern, Beleuchtung durch die Sonne, Bewegung um die Sonne in einer elliptischen Bahn. Um aus einem unklaren Begriff einen klaren zu erhalten, muß man sich die seinen Inhalt bildenden Merkmale vergegenwärtigen; denn sobald ein Begriff deutlich ist, ist er auch klar. (S. § 15).

b) Gegenseitiges Verhältnis. Der Umfang des Begriffes „Baum" ist größer als der des Begriffes „Obstbaum" und dieser wieder größer als

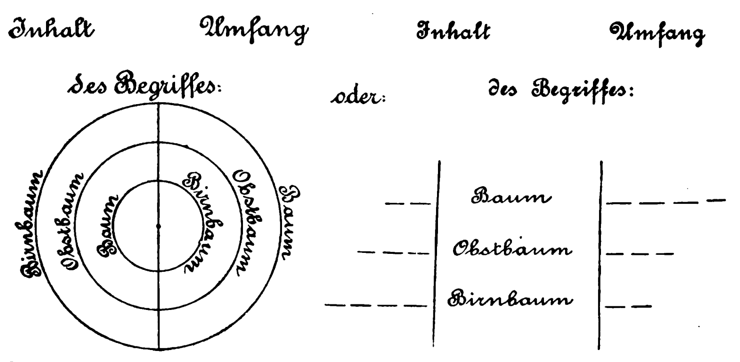


Abb. 50 und 51. Verhältnis von Inhalt und Umfang eines Begriffes.

der des Begriffes „Birnbaum". Zum Begriffe „Obstbaum" gehören aber mehr wesentliche Merkmale, als zu dem Begriffe „Baum", oder der Begriff „Obstbaum" hat einen größeren Inhalt als der Begriff „Baum".

Fügt man zu den drei Merkmalen des Begriffs „Baum" (Holzgewächs, mit Krone und Stamm) noch ein neues hinzu (Obsttragen), vermehrt man also den Inhalt, so sind alle Bäume, die nicht Obstbäume sind, ausgeschlossen, der Umfang ist eingeschränkt worden. Ebenso ist es,

wenn man zu den Merkmalen des Begriffes Dreieck noch die Bestimmung von drei gleichen Seiten aufnimmt; infolge dieser Vermehrung des Inhaltes kann man nur noch an gleichseitige Dreiecke denken. Läßt man aber von den Merkmalen: Figur, drei gleiche, sich schneidende Seiten das Merkmal „gleich“ fort, verringert man also den Inhalt, so wird der Umfang des Begriffes Dreieck größer.

Je größer der Inhalt eines Begriffes, um so kleiner der Umfang, je kleiner der Inhalt, um so größer der Umfang, oder Inhalt und Umfang stehen im umgekehrten Verhältnis.

4. **Arten der Begriffe.** Die Begriffe, die bisher angeführt wurden (Uhr, Dreieck, Baum usw.), fassen das Gemeinsame mehrerer oder vieler Gegenstände zusammen. Man nennt sie daher **Allgemeinbegriffe.** Außer ihnen gibt es auch Begriffe, die sich auf einen einzelnen Gegenstand, nur auf ein Einzelding (Individuum) beziehen: Moltke; Schiller; Straßburg; Weser; dieser Obstbaum; sie heißen **Individualbegriffe.** Sie sind nicht dasselbe wie Anschauung, sondern von ihr verschieden. Während wir in der Anschauung „dieses Obstbaumes“ jedesmal den wirklichen Gegenstand mit allen Merkmalen, auch den unwesentlichen, in seiner Besonderheit vor uns haben (ob alt oder jung, ob kahl oder belaubt, ob mit oder ohne Blüten, Früchte, ob mit starkem, geradem, krankem oder gesundem Stamm), sehen wir beim Individualbegriff von zufälligen Merkmalen ab und erfassen nur die stets sich gleichbleibenden, darum sich einprägenden Merkmale, denken den „Obstbaum an sich“. Bei dem aus der wiederholten Anschauung desselben Gegenstandes sich ergebenden Individualbegriff halten wir also nur diejenigen Merkmale fest, die sich in den verschiedenen Anschauungen wiederholten, sich nicht änderten. Ebenso gewinnen wir einen Individualbegriff von Persönlichkeiten (Moltke), indem wir ihre unter den verschiedensten Verhältnissen sich gleichbleibenden, das charakteristische Wesen ausmachenden Eigenschaften festhalten. Während der Allgemeinbegriff die gemeinsamen Merkmale mehrerer oder vieler Gegenstände zusammenfaßt, enthält der Individualbegriff nur die konstanten, wichtig erscheinenden Merkmale eines einzigen Gegenstandes, die Anschauung aber die Gesamtheit aller Merkmale eines bestimmten Dinges.

Nach dem **Inhalte** unterscheidet man folgende Begriffe: Haben Begriffe kein Merkmal miteinander gemeinsam, so sind sie unvergleichbare (disparate, heterogene), z. B. „Fluß“ und „Tugend“; „Rechteck“ und „springen“. Stimmen sie in einem Merkmale oder in mehreren überein, so sind sie vergleichbare (homogene), z. B. Haus, Hütte, Palast, Kirche; Regen, Schnee, Hagel. Kann ein Begriff nicht ohne den andern gedacht werden, so sind es wechselseitige oder Korrelatbegriffe (relative oder Beziehungsbegriffe), z. B. der Begriff „Herr“ setzt den Begriff „Knecht“ voraus und umgekehrt. (Mutter und Kind; Bruder und

Schwester; Ursache und Wirkung; Ruhe und Bewegung; oben und unten; links und rechts.)

Auf der Verschiedenheit des Umfanges beruht die Einteilung der Begriffe in über- und untergeordnete (super- und subordinierte), in Gattungs- und Artbegriffe:

Baum

Nadelbaum — Laubbaum

Tanne, Lärche, Kiefer usw. — Eiche, Buche, Birke usw.

Rot-, Blut-, Weißbuche.

Derselbe Begriff, der in einem Falle Gattungsbegriff (Oberbegriff) ist, kann im andern Falle Artbegriff (Unterbegriff) sein (Buche). Vgl. Wort, Zahlwort, bestimmtes Zahlwort, Ordnungszahl (der nächst höhere Begriff ist Gattungs-, der nächst niedere Artbegriff.) Begriffe, die demselben nächst höheren Begriffe untergeordnet sind, heißen nebengeordnete (koordinierte).

Da die nebengeordneten Begriffe einander ausschließen (wenn es Frühling ist, kann es nicht Herbst sein), so stehen sie im logischen Gegensatz zueinander; sie sind widersprechend (kontradiktorisch), wenn es sich nur um zwei Begriffe handelt, die miteinander den Umfang des höheren Begriffes ausfüllen; der eine enthält eine Bejahung, wozu der andere die Verneinung ist (schuldig und nicht schuldig, reich und nicht reich); sie sind widerstreitend (konträr), wenn nicht bloß zwei, sondern noch mehrere in den Umfang des betreffenden höheren Begriffes hinein gehören (grün, rot, blau; hoch, lang, breit).

5. Definition und Klassifikation der Begriffe.

a) Definition (Begriffserklärung, definitio = Abgrenzung). Man zerlegt den Begriff dem Inhalte nach in seine Merkmale: Den ersten Teil des Begriffes Uhr („sie ist ein Kunstwerk") nennt man den Oberbegriff; den zweiten Teil („dazu bestimmt, die Zeit anzuzeigen") bilden die besonderen (spezifischen) Merkmale. So ist es bei allen Begriffen. Der nächste Oberbegriff bei dem Begriff Parallelogramm ist Viereck, dazu müssen noch die es von den Nebenbegriffen Trapez und Trapezoid unterscheidenden oder abgrenzenden Merkmale angeführt werden; das Thermometer ist ein physikalisches Instrument (Gattungsbegriff), das zum Messen von Kälte und Wärme dient (Artunterschied). Meist wird der Begriff nur durch ein Wort ausgedrückt („Begriffswort"). Soll sein Inhalt genau festgelegt werden, so gibt man sprachlich jene beiden Bestandteile des Begriffes an. So erhält man die Definition. Sie ist also eine vollständige Erklärung des Begriffes, bei der der nächste Gattungsbegriff und der Artenunterschied angegeben wird. Einen Begriff definieren (scharf abgrenzen) heißt demnach, den Oberbegriff und die spezifischen Merkmale sprachlich richtig zur Darstellung bringen.

Die Definition darf nicht zu weit gefaßt sein (das Parallelogramm ist eine geometrische Figur) und nicht zu eng (das Parallelogramm ist

ein Rechteck); sie muß präzis sein und bildliche Ausdrücke vermeiden („das Gewissen ist eine innere Stimme, die sagt, was gut und böse ist; die Gebirge sind das Knochengerüst der Erde"); sie muß wirklich erklären („das Gesetz ist eine Vorschrift, die Gesetzeskraft erlangt hat"); sie darf nur das unbedingt Notwendige enthalten (vgl. die mathematischen Definitionen).

Der Gedankengang beim Definieren kann zweifach sein. In den obigen Beispielen wurde der Begriff („Uhr" usw.) als gegeben vorausgesetzt; er wurde bei der Definition auf dem Wege über den Oberbegriff in seine besonderen Merkmale aufgelöst (analysiert): daher analytische Definition. Die bekannte Lessingsche Erklärung der Fabel läßt aus den Merkmalen den Begriff der Fabel entstehen, so daß wir das Werden des Begriffes erkennen: daher genetische Definition (sie wird auch synthetisch genannt, da eine Zusammensetzung zum Ganzen stattfindet). Vielfach wird bei dieser Art der Definition der Oberbegriff (im vorliegenden Falle „Erdichtung") weggelassen.

b) **Die Division und Klassifikation.** Man zerlegt den Begriff nach seinem **Umfange**, um die zahlreichen, zu ihm gehörenden Gegenstände oder Vorstellungen besser übersehen zu können. So teilt man die Vorstellungen nach dem Inhalte oder dem Umfange, die Gebirge nach der Form, der Höhe oder der Entstehung, die Menschen nach bestimmten Merkmalen ein, nach Hautfarbe, Wohnort, Religion usw., die Dreiecke nach Seiten oder nach Winkeln. Das Merkmal, nach dem die Einteilung vorgenommen wird, heißt Einteilungsgrund. Geschieht die Einteilung nach einem herausgegriffenen Merkmal (Seiten oder Winkel), so heißt die Einteilung Division; berücksichtige ich alle Merkmale und setze die Einteilung nach Arten und Unterarten fort, so daß eine geordnete Übersicht des Ganzen erreicht wird, so heißt eine solche vollständige Einteilung Klassifikation.

Beispiele der Division. Man teilt die Parallelogramme nach den Seiten in gleichseitige (Quadrat und Rhombus) und ungleichseitige (Rechteck, Rhomboid). Eine andere Division: Man teilt sie nach den Winkeln ein in rechtwinkelige (Quadrat und Rechteck) und schiefwinkelige (Rhombus und Rhomboid).

Eine Klassifikation:

Bruch

- A. Gemeiner Bruch.
  - 1. Stammbr.
  - 2. Zweigbr.
    - a) echter,
    - b) unechter.
- B. Dezimalbruch.
  - 1. Endlicher.
  - 2. Unendlicher.
    - a) periodischer.
      - 1. reinperiod.,
      - 2. unreinperiod.
    - b) irrationaler (nichtperiod.).
- C. Kettenbruch.

Die Einteilung muß vollständig sein („die Dreiecke sind entweder recht- oder spitzwinkelig"); die Einteilungsglieder müssen sich gegenseitig ausschließen („die Bücher sind entweder nützlich oder unterhaltend"); der Einteilungsgrund muß einheitlich sein („die Menschen sind teils

Europäer, teils Schwarze, teils Heiden"). Individualbegriffe (Uhland, Preußen, Stuttgart) können nicht eingeteilt werden, sondern nur Allgemeinbegriffe.

Von der Division ist die **Partition** oder (Zerteilung) zu unterscheiden; sie ist die Zerlegung eines einzelnen Gegenstandes in seine Bestandteile. Der Baum zerfällt in Wurzel, Stamm, Äste, Zweige; der Mensch besteht aus Leib und Seele, der Akkord aus Grundton, Terz und Quinte. Bei der Division kann dem Artbegriff (Europäer) der Gattungsbegriff (Mensch) als Prädikat beigelegt werden, bei der Partition kann nicht das Ganze (Mensch) das Prädikat eines Teiles (Leib) sein (nicht: Der Stamm ist ein Baum).

6. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** „Begriffe ohne Anschauungen sind leer", sagt Kant und deutet damit an, daß die Anschauungen für den Begriff das Material enthalten; aus ihnen muß der Begriff seine Merkmale gewinnen. Klare Anschauungen führen zu klaren Begriffen. In dem bloßen Anschauen vieler Gegenstände (Uhren) liegt jedoch noch nicht die bewußte und einheitliche Vorstellung, also noch nicht der Begriff (Kunstwerk, das zur Zeitangabe dient). In die bunte Menge unserer Anschauungen bringt der Begriff helles, klares Licht; daher fügt Kant hinzu: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind." Ohne Begriffe fehlt dem Menschen die Übersicht, der Zusammenhang der Dinge und Ereignisse. Zur wahren Bildung des Menschen gehört beides: Anschauungen und Begriffe. Es ist wohl wertvoll, wenn jemand auf Bäume, Sträucher, Gräser nach Farbe, Form und Beschaffenheit genauer achtet; aber die vielen Anschauungen werden ein buntes Gemisch bilden, wenn nicht durch die Kenntnis der Verwandtschaft der Pflanzen, durch eine Einteilung nach bestimmten Begriffen Ordnung und Übersicht in die zusammenhangslose Masse gebracht wird. Umgekehrt zeigt aber dieses Beispiel auch, daß diese Klassifikation, das Einlernen der Ordnungen und Unterordnungen der Pflanzen keinen Wert hat, weil man ohne Kenntnis der einzelnen Pflanzen nur leere Worte und Begriffe hat.

„Unterrichte anschaulich, sonst bürdest du den Kindern Begriffe auf, mit denen es sich verhält, wie mit grünen Zweigen, die du an Bäume bindest; sie dörren und fallen ab" (Comenius). Keine Worte ohne Anschauung! Kein bloßes Wort- und Scheinwissen! Wie oft führen die Kinder so wichtige Begriffe wie Buße, Glaube, Gnade, Rechtfertigung im Munde, ohne diese verstanden zu haben! Aus lebendiger Anschauung heraus (biblischer Geschichte) muß sich der Schüler selbst solche Begriffe bilden. Denn „nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war". Ein Begriff, Grundsatz oder eine Regel darf den Kindern nicht fertig gegeben werden, denn dies führt zu einem unfruchtbaren, toten Wissen; sie müssen vielmehr durch eigenes Nachdenken der Kinder auf Grund von Beispielen selbst

gefunden werden. Die Begriffe werden verdeutlicht durch Zerlegen, Vergleichen (Unterscheiden), Beschreiben. Wird z. B. das Gedicht „Der Choral von Leuthen" behandelt, so fragt man nicht: was ist ein Choral? sondern: wann wird ein Choral gesungen (in der Kirche, Schule usw.)? Nicht: Was ist ein Schmetterlingsblütler? sondern: nenne Schmetterlingsblütler (Arten). Wie die Begriffsbildung, so ist auch die Klassifikation, Division und Partition von den Schülern selbst vorzunehmen. (Zerlegung eines Satzes in seine Arten und Unterarten; Einteilung eines Flusses nach seinem Laufe in Ober-, Mittel- und Unterlauf, nach seiner Mündung in delta-, schlauchförmige Mündungen; aus welchen Teilen ist eine Schmetterlingsblüte zusammengesetzt?). — Noch ist zu beachten, daß der Begriff, das Gesetz, die Regel stets in bestimmter Form im Unterrichte auftreten und von den Schülern in derselben scharfen sprachlichen Fassung wiedergegeben und eingeprägt werden muß (Chorsprechen).

§ 27. Das Urteil.

1. **Wesen.** Das Urteilen ist die ursprünglichste Tätigkeit des Denkens (s. § 25); es kann ein Ergebnis des einfach-natürlichen und des wissenschaftlich-logischen Denkens sein. Die Urteile sind daher verschiedener Art und inhaltlich oft entgegengesetzt. „Der Maulwurf ist ein Pflanzenfresser," „die Fledermaus ist ein Vogel," so urteilte man früher und meinte, richtige Urteile gebildet zu haben. Doch beruhten sie nur auf dem einfach-natürlichen Denken; man hatte sich noch keine klaren und deutlichen Begriffe von jenen Tieren verschafft und deshalb nur psychische Urteile gefällt. Erst als man durch absichtliches Denken eine genaue und vollständige Kenntnis erlangt hatte, gelangte man zu den logisch richtigen Urteilen: „der Maulwurf lebt von Erdinsekten und deren Larven"; „die Fledermaus ist ein Säugetier". Will man also sicher und zuverlässig urteilen, so hat man zunächst richtige Begriffe zu bilden und auf diese sein Urteil zu gründen. Das Urteil schlechthin (das unwillkürliche, subjektive, psychische) ist die Verknüpfung zweier Vorstellungen miteinander. **Das logische Urteil aber ist die Beziehung und Verknüpfung richtiger, der Wirklichkeit entsprechender Vorstellungen (Begriffe).**

Nur durch solche logischen Urteile wird eine zuverlässige Erkenntnis über die Tatsachen der Erfahrung und des Lebens gewonnen. Beim Bilden von Urteilen kommt es auf zweierlei an: zu überlegen, was in Beziehung zueinander gebracht werden soll, und zu entscheiden, ob eine Verbindung dem Vorgestellten entsprechend stattfinden kann. Aus diesen beiden psychischen Vorgängen, dem der Überlegung und dem der Entscheidung, besteht das Urteil. In das Überlegen sind die Tätigkeiten des Vergleichens und Beziehens eingeschlossen, das Entscheiden bringt das Überlegen zum Abschluß. Zur Bildung eines

logischen Begriffes („Uhr") ist beim Reflektieren usw. ein fortwährendes Urteilen, das die Merkmale der reproduzierten Vorstellungen feststellt und in Beziehung setzt, notwendig. Der Begriff erwächst also aus Urteilen, oder dem Begriffe geht psychologisch das Urteilen voran. Nachdem aber richtige Begriffe gebildet sind, werden sie miteinander verknüpft und bilden dann die Grundlage zu neuen, vollkommenen, logischen Urteilen („Wale sind Säugetiere"). Das (psychische) Urteil ist also „die Mutter des logischen Begriffes", wie der logische Begriff „der Vater des logischen Urteiles" ist.

2. **Der sprachliche Ausdruck des Urteils.** Für das Urteil ist der Satz der sprachliche Ausdruck; er ist nicht das Urteil selbst, sondern nur das sprachliche Zeichen des vollzogenen Denkvorganges. Das Urteil kann auch schon durch ein Wort, einen Ausruf: Hilfe! Feuer! Still! Wie traurig! oder durch eine Gebärde ebenso zum Ausdruck kommen wie durch den vollständigsten Satz.

Doch ist es für das Denken wertvoll, das gedachte Urteil sprachlich bestimmt durch einen Satz auszudrücken, denn im Satze werden die einzelnen Satzglieder und demzufolge auch die ihnen zugrunde liegenden Begriffe auseinandergehalten. Vorstellen und Denken gewinnt also durch genaue sprachliche Darstellung an Klarheit und Deutlichkeit. Die Elemente des Urteils (z. B. Der Löwe ist ein Raubtier) sind Subjekt und Prädikat; der Ausdruck ihrer Verbindung ist die Kopula oder die Biegung des Zeitwortes. Das Subjekt ist der engere, das Prädikat der weitere Begriff; jenes ist der Unter-, dieses der Oberbegriff.

Ein kleines Kind drückt seine Urteile anfangs noch nicht in vollständigen Sätzen aus. „Wauwau", „Muh"; „Milch gut", „Kurt auch mit, Bilder ansehen"; solche Urteile werden häufig von Gebärden und einem gewissen Ton der Aussprache begleitet; auch sie werden verstanden oder gedeutet; später erst lernt das Kind, sich in richtigen Sätzen klar und deutlich auszudrücken.

3. **Arten.** Man teilt die Urteile nach vier verschiedenen Gesichtspunkten oder Kategorien (Qualität, Quantität, Relation, Modalität) ein.

A. a) Die Erde ist eine Kugel (ein Sphäroid).

b) Die Erde ist keine Scheibe.

Im ersten Satze findet eine Verbindung von Subjekts- und Prädikatsvorstellung wirklich statt. Das Prädikat wird dem Subjekte zugesprochen. In dem anderen Satze dagegen wird ausgesagt, daß das Prädikat nicht zum Subjekte gehört. Das Prädikat wird dem Subjekt abgesprochen. Urteile ersterer Art (a) nennt man **bejahende** oder affirmative, letzterer Art dagegen (b) **verneinende** oder negative. Entscheidend ist das inhaltliche Verhältnis des Prädikats zum Subjekt (alle Merkmale der Gestalt der Erde werden festgelegt). (Urteile der Qualität [Inhalt]: Bejahung und Verneinung).

Andere Urteile: Grönland ist eine Insel; Grönland ist kein Festland. Die Anden sind ein Kettengebirge; die Anden sind kein Massengebirge.

B. a) **Friedrich der Große nannte sich den ersten Diener des Staates.**
b) **Manche Menschen erreichen ein hohes Alter.**
c) **Alle Menschen sind sterblich.**

In diesen Urteilen bezieht sich das Prädikat auf eine Einzelvorstellung (Individuum) oder auf mehrere oder auf alle Vertreter des Subjektbegriffes. Je nach dessen Umfang unterscheidet man (Urteile der Quantität: Einheit, Vielheit, Allheit):

a) **einzelne** Urteile (singuläre, individuelle);
b) **besondere** Urteile (partikuläre, spezielle);
c) **allgemeine** Urteile (generelle, universelle).

Andere Urteile: Hamburg ist eine Großstadt; manche Städte haben Häfen; alle Hafenstädte usw. Dieser Baum hat einen kranken Stamm; manche Bäume tragen Obst; alle Bäume haben usw.

C. a) **Alle Körper haben Ausdehnung.**
b) **Wenn ein Dreieck gleichseitig ist, ist es auch gleichwinkelig.**
c) **Die Dreiecke sind entweder spitz-, stumpf- oder rechtwinkelig.**

Im ersten Falle (a) ist die Verbindung von Subjekt und Prädikat von nichts abhängig gemacht; sie ist eine bedingungslose; im nächsten (b) hängt das Urteil von einem andern ab; was der Hauptsatz sagt, ist erst richtig, wenn das im Nebensatz Enthaltene Gültigkeit hat; das Urteil ist also bedingt, von Voraussetzungen abhängig. Im dritten Falle (c) sind zwei oder mehrere sich gegenseitig ausschließende, den Prädikatsbegriff erschöpfende Prädikate vorhanden, von denen nur eins mit Ausschluß der übrigen dem Subjekte zukommen kann. Man unterscheidet also nach dem Grade oder der Art der Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat (Relation):

a) **bedingungslose** Urteile (kategorische);
b) **bedingte** Urteile (hypothetische);
c) **ausschließende** Urteile (disjunktive).

Andere Urteile: Die Erde ist an den Polen abgeplattet; wohltätig ist des Feuers Macht, wenn usw.; der Angeklagte ist entweder schuldig oder nicht schuldig.

D. a) Dies Nahrungsmittel kann gefälscht sein;
b) dies Nahrungsmittel ist gefälscht;
c) dies Nahrungsmittel muß gefälscht sein.

In diesen Beispielen ist die Gewißheit und Zuversichtlichkeit des Urteilenden über die Verbindung von Subjekt und Prädikat verschieden. Im ersten Falle beruht das Urteil auf Vermutungen, im zweiten auf bestimmten Tatsachen der Erfahrung, und im dritten stützt es sich auf den unabänderlichen Zusammenhang der Dinge; das Gegenteil zu denken ist unmöglich. Nach dem Grad der Gewißheit oder Bestimmtheit unterscheidet man (Urteile der Modalität: Wirklichkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit):

a) **mögliche** Urteile (problematische);
b) **wirkliche** Urteile (assertorische);
c) **notwendige** Urteile (apodiktische).

Andere Beispiele: Die Bekehrung aller Heiden kann noch lange währen; viele Heiden werden bekehrt; einst werden alle Heiden bekehrt sein.

Nach ihrem **Zwecke** werden die Urteile auch eingeteilt in **analytische oder Zergliederungsurteile** und in **synthetische oder Erweiterungsurteile**, z. B. das Parallelogramm ist ein Viereck, das Parallelogramm ist doppelt so groß als ein Dreieck von derselben Grundlinie und Höhe. Das analytische dient zur Verdeutlichung des Wissens, das synthetische zu dessen Erweiterung oder Vermehrung. Andere Beispiele: Das Dreieck hat drei Seiten und drei Winkel; das Dreieck ist richtig gezeichnet. Granit besteht aus Feldspat, Quarz und Glimmer; dieser Granit stammt aus Norwegen.

4. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Von der ersten Unterrichtsstunde an müssen die Schüler zum **selbständigen** Bilden von richtigen Urteilen veranlaßt und darin **geübt** werden, und jede Unterrichtsstunde bietet dazu Gelegenheit. Damit sie aber richtig urteilen können, müssen ihnen **klare und deutliche Wahrnehmungen und Vorstellungen** übermittelt werden. Unklare Begriffe von Gegenständen, Personen und Ereignissen führen zu **oberflächlichen und falschen** Urteilen. „Achte jedes Urteil, das **vor** einer vollendeten Anschauung bei einem Menschen reif scheint, für nichts anderes als für eine vom Baum gefallene, wurmstichige und darum **reif scheinende** Frucht“ (Pestalozzi, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, 4. Brief).

Um ein **vorschnelles, leichtfertiges** Urteil zu verhüten, muß man der Entscheidung eine besonnene **Überlegung** und **Prüfung** seitens der Schüler vorausgehen lassen. Was die Schüler behaupten, müssen sie auch **begründen** können. Dazu werden sie durch Fragen des Lehrers, die ein gründliches **Nachdenken** erfordern, veranlaßt, und zu ihrer Beantwortung muß den Schülern **ausreichende** Zeit gelassen werden.

Dadurch aber wird ihre **geistige Bildung** gefördert, während ein **bloßes Mitteilen und Nachsprechen von fertigen Urteilen** geringen Wert für sie hat oder sie in ihrer Entwickelung behindert; durch ein **selbständiges Erarbeiten** von Urteilen wird deren Klarheit und Sicherheit und rechte Verwendung gewährleistet.

Da die Entwickelung der Denkkraft mit der **sprachlichen Bildung** im engsten Zusammenhang steht, ist auf die sprachliche Darstellung besonderes Gewicht zu legen. Die Kinder sollen sich in **ganzen sprachrichtigen** Sätzen ausdrücken lernen und nicht bloß mit einem kurzen Wort antworten. Der beste Prüfstein, ob das Neue verstanden worden ist, ist der sprachlich korrekte, zusammenhängende Vortrag der Kinder, der zugleich eine Förderung der Sprachfertigkeit im Gefolge hat.

§ 28. Der Schluß.

1. **Entstehung, Wesen und Bestandteile.** Das Urteil setzt sich aus Begriffen, der Schluß aus Urteilen zusammen. Sind zwei Urteile gegeben und bekannt (z. B. alle Körper, die stets einen kreisförmigen Schatten werfen, haben Kugelgestalt; der Mond wirft stets einen solchen Schatten), so können wir auf Grund dieser unmittelbar (durch Beobachtung, Untersuchung usw.) gewonnenen Urteile und durch ihre Verbindung ein noch unbekanntes mittelbares (vermitteltes) Urteil ableiten oder können schließen (der Mond muß Kugelgestalt haben). **Schließen** heißt, aus gegebenen Urteilen ein **drittes Urteil** ableiten.

Vordersätze oder Prämissen:	Alle Verbrechen sind strafbar (Obersatz); Der Meineid ist ein Verbrechen (Untersatz);
	also ist der Meineid strafbar (Schlußsatz).

Die beiden ersten gegebenen (zugestandenen) Urteile sind in der Weise miteinander verbunden, daß aus ihnen ein drittes Urteil denknotwendig hervorgeht. Die Ableitung eines neuen Urteils aus zwei gegebenen Urteilen ist **der Schluß.**

Die ersten beiden Sätze (Obersatz und Untersatz) werden **Vordersätze** oder Prämissen (die vorausgeschickten) genannt; der dritte, der das gewonnene neue Urteil enthält, heißt **Schlußsatz.** Der Schlußsatz ist das dritte, sprachlich eingekleidete Urteil, er ist nicht der Schluß, sondern das Ganze, die drei Sätze oder Urteile, bilden den Schluß.

Der Obersatz enthält ein allgemeines (generelles) Urteil, der Untersatz stellt einen besonderen Fall auf, er enthält also ein einzelnes (individuelles) oder ein besonderes (spezielles) Urteil, das mit dem vorigen einen gemeinsamen Bestandteil hat, (Verbrechen); der Schlußsatz ordnet dann den besonderen Fall jenem allgemeinen Urteil unter.

Die drei Urteile enthalten drei Hauptbestandteile, von denen jeder zweimal vorkommt:

a) den **Oberbegriff** (strafbar); als Prädikat vom Allgemeinen im Obersatz erscheint er wieder als Prädikat vom Besonderen im Schlußsatze (P);

b) den **Unterbegriff** (Meineid); er ist Subjekt des Untersatzes und wird das Subjekt des Schlußsatzes (S);

c) den **Mittelbegriff** (Verbrechen); er kommt in den beiden Vordersätzen vor und ist von besonderer Wichtigkeit, da er den Schluß zu vermitteln hat (M).

Im Schlußsatze kommt der Mittelbegriff nicht vor; dort ist der Unterbegriff Subjekt und der Oberbegriff (strafbar) Prädikat; er heißt deshalb Unterbegriff, weil er dem Oberbegriff untergeordnet wird.

1. Mittelbegriff — Oberbegriff; 1. alle M sind P;
2. Unterbegriff — Mittelbegriff; 2. S ist M;
3. Unterbegriff — Oberbegriff. 3. S ist P.

D. h. S ist M; alle M sind P; S ist also P.

Aus den drei Sätzen kann ein Satz gebildet werden: Der Meineid ist als Verbrechen strafbar (S — M — P). Der Mittelbegriff ist der begründende (weil der Meineid ein Verbrechen ist); er verdeutlicht das Verhältnis zwischen Subjekt und Prädikat des Schlußsatzes (die Verbindung des Mittelbegriffes muß wenigstens einmal bejaht sein).

2. Arten. 1. Der Deduktionsschluß oder Syllogismus.

In dem oben angeführten Schlusse (alle Verbrechen usw.) schlossen wir vom Allgemeinen auf das Besondere, indem dem allgemeinen Urteil ein besonderes untergeordnet wurde. Ein solcher Schluß, bei dem vom Allgemeinen auf das Besondere durch Unterordnung geschlossen wird, heißt **Deduktionsschluß** oder **Syllogismus**. Das Urteil im Obersatze des obigen Schlusses (alle Verbrechen usw.) war ein kategorisches oder bedingungsloses (s. § 27). Nach der Art der Beziehung oder Relation kann der Obersatz aber auch ein hypothetisches (bedingtes) oder ein disjunktives (ausschließendes) sein. Nach den Arten der Urteile richten sich natürlich auch die Arten der Schlüsse. Die Syllogismen sind also kategorische, hypothetische und disjunktive Schlüsse.

a) Der kategorische Schluß.

S. die ersten Beispiele: Alle Körper usw., alle Verbrechen usw. Andere Beispiele:

Jeder Körper wird durch Wärme ausgedehnt;
die Eisenbahnschienen sind Körper;
also werden die Eisenbahnschienen durch Wärme ausgedehnt.

Alles Einfache ist unvergänglich;
die Seele ist ein einfaches Wesen;
folglich ist die Seele unvergänglich.

b) Der hypothetische Schluß.

Wenn feuchte Luft sich abkühlt, kann Regen entstehen;
jetzt hat sich die feuchte Luft abgekühlt;
folglich kann Regen entstehen.

c) Der disjunktive Schluß.

Die Dreiecke sind entweder recht- oder spitz- oder stumpfwinkelige;
dieses Dreieck ist ein rechtwinkeliges;
folglich ist es weder ein spitz- noch stumpfwinkeliges.

Ein hypothetisch-disjunktiver Schluß ist folgender (von Leibniz):

Wenn diese Welt nicht die beste wäre, so hätte Gott die beste Welt entweder nicht gekannt oder nicht schaffen wollen oder nicht schaffen können.

Diese drei Fälle sind aber wegen Gottes Allwissenheit, Allgüte und Allmacht ausgeschlossen. Also ist unsere Welt die beste.

Häufig tritt der Syllogismus in verkürzter Form auf. „Der Meineid ist ein Verbrechen, also strafbar." In vielen Fällen läßt man eine Prämisse weg, so daß eine Verkürzung entsteht; ein verkürzter Schluß heißt ein **Enthymem**, weil man eine Prämisse „im Sinne" behalten hat. Die meisten Schlüsse, die im Leben vorkommen, sind verkürzte Schlüsse. Welche Prämisse ist in obigem Beispiel weggelassen worden? Weitere Beispiele: Der Goldregen ist ein Schmetterlingsblütler, hat also Schotenfrüchte. Tugend besteht; also ist sie ein sittliches Gut. Ich denke, also bin ich. (Es fehlt der Obersatz: Wer denkt, der ist.) Jeder Mensch kann irren, also auch ein Gelehrter.

2. Der Induktionsschluß.

Die Säugetiere, Vögel, Amphibien, Fische haben rotes Blut;
die Säugetiere, Vögel usw. sind Wirbeltiere;

---

also haben Wirbeltiere rotes Blut.

Hier gehen wir von Einzelurteilen aus und gelangen durch Überordnung zu einem allgemeinen Urteil. Ein vom Einzelnen zum Allgemeinen gehender Schluß wird **Induktionsschluß** (Induktion = Hineinführung) genannt

Der Induktionsschluß hat nur Wahrscheinlichkeit oder bedingte Gültigkeit; je mehr Einzelurteile gebildet werden, um so sicherer ist er. Aber nur ein Fall des Gegenteils läßt einen Schluß aus noch so zahlreichen Einzelurteilen nicht zu oder genügt, einen solchen Schluß umzustoßen. Wenn die Induktion vollständig sein soll, müssen alle Einzelurteile aufgezählt werden. Nach obigem Beispiel müßten wir alle Säugetiere, Amphibien, Fische untersuchen, um festzustellen, ob sie rotes Blut haben. Wir tun dies jedoch nicht. Wir betrachten die Induktion dann als vollständig, wenn sie genügt, ein möglichst sicheres Ergebnis zutage zu fördern. Von großer Bedeutung ist der Induktionsschluß für die Wissenschaften, insbesondere die Naturwissenschaften (s. Bd. III, Bako), da man durch ihn auf Grund von Beobachtungen und Erfahrungen zu allgemeinen und sicheren Ergebnissen (Regeln, Wahrheiten und Gesetzen) gelangen will.

3. Der Analogieschluß.

Die Zentrifugalkraft bewirkt eine Abplattung einer rotierenden weichen Kugel;
die Erde, eine rotierende Kugel, ist an den Polen abgeplattet;

---

folglich ist die Abplattung der Erde an den Polen durch die Zentrifugalkraft verursacht.

Eine Henne beschützt ihre Küchlein, sollte eine Mutter nicht ihre Kinder beschützen? Ein durch Nebenordnung von einem besonderen Falle auf einen anderen besonderen Fall gehender Schluß wird **Analogieschluß** genannt. (Führe Analogieschlüsse an, z. B. zur Lösung von Problemen durch Forscher.)

Danach unterscheidet man drei Hauptarten des Schlusses: 1. Der Deduktionsschluß oder Syllogismus entsteht, wenn vom Allgemeinen auf das Besondere oder von einem übergeordneten Urteil auf ein untergeordnetes Urteil geschlossen wird; er zerfällt in drei Unterarten: kategorische, hypothetische und disjunktive Schlüsse;

2. der Induktionsschluß entsteht, wenn von Besonderem auf das Allgemeine, von untergeordneten Urteilen auf ein übergeordnetes Urteil geschlossen wird;

3. der Analogieschluß entsteht, wenn vom Besonderen auf ein ähnliches Besondere durch Nebenordnung geschlossen wird.

Anmerkung: Besondere und falsche Schlüsse: Ein Kettenschluß ist folgender: Der Tugendhafte ist anspruchslos, der Anspruchslose ist zufrieden, der Zufriedene ist glücklich, also ist der Tugendhafte glücklich.

Falsche Schlüsse sind z. B. folgende: „Der Maikäfer kann fliegen, alle Vögel können fliegen, folglich ist der Maikäfer ein Vogel." „Was du nicht verloren hast, hast du; Hörner hast du nicht verloren, folglich usw." „Was ich bin, bist du nicht, ich bin ein Mensch, folglich usw." „Herodes war ein Fuchs; alle Füchse haben vier Füße, also ꝛc." „Jeder Starke kann schwere Lasten heben; dieser Wein ist stark, folglich ꝛc." Worin liegt der Fehler?

Zusatz. 1. **Die Folgerung.** In dem Satze: „Das Thermometer steigt, also ist es wärmer geworden" besteht zwischen den beiden Urteilen eine innere Beziehung; in dem zweiten liegt die Ursache für die in dem ersten genannte Wirkung. Dies Verhältnis wird auch sprachlich bezeichnet: Das Thermometer steigt, weil es wärmer geworden ist. Indem in uns eine Abhängigkeit der Urteile voneinander bewußt wird, entstehen logische Folgerungen. Die Schüler werden sehr häufig durch Urteile und Fragen des Lehrers veranlaßt, zu Folgerungen überzugehen, damit sie im Denken gefördert werden.

2. **Der Beweis.** Wende ich die Schlußform an, um die Wahrheit eines gegebenen Urteils zu begründen, so entsteht der **Beweis.** Beweisen heißt, die Wahrheit eines Urteils aus bereits festgestellten Gründen dartun; es beruht auf dem Schließen. Der Beweis stellt meist eine ganze Schlußkette dar. Er macht von den verschiedensten Schlußformen Gebrauch; so gibt es einen Beweis der Induktion, der Deduktion, der Analogie usw. Der Beweis ist direkt, wenn der Beweissatz unmittelbar aus seinen Gründen abgeleitet wird; er ist indirekt, wenn die Wahrheit des Beweissatzes aus der Unmöglichkeit des Gegenteils hervorgeht.

3. **Die Hypothese.** Der Zusammenhang der Verhältnisse des Seins und des Geschehens ist vielfach so verborgen, oder die Veränderungen sind

über so gewaltige Räume und so lange Zeiten ausgedehnt, daß wir nicht zu einer klaren Erkenntnis durchzudringen vermögen. Dann tritt als Hilfsmittel die Hypothese ein. Sie ist die vorläufige, auf größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit beruhende Annahme der Wahrheit eines Satzes, der als Erkenntnisgrund benutzt werden soll, der etwas, was nicht erwiesen werden kann, erklären soll. Ist eine Hypothese auf weitere Wahrnehmungen nicht anwendbar, so war sie falsch; wird sie durch neue Erscheinungen bestätigt, so ist sie die Vorstufe wirklicher Erkenntnis. Die Entwickelung der Wissenschaft geht immer durch Hypothesen hindurch (vgl. die naturwissenschaftliche, die sprachliche Forschung, die Astronomie usw.).

3. Anwendung auf Erziehung und Unterricht.

In allen Unterrichtsfächern werden die Schüler dazu angeleitet, in selbsttätiger Weise Folgerungen und Schlüsse zu bilden und einen großen Teil der Unterrichtsergebnisse sich selbst zu erwerben, während der Lehrer nur die Prämissen herbeischaffen hilft. Die Lösung einer Rechenaufgabe (Schlußrechnen) ist eine fortlaufende Schlußreihe, ebenso die Beweisführung bei einem geometrischen Lehrsatze. Im naturkundlichen Unterricht wird von den Merkmalen auf die Klassen und Ordnungen, von Erscheinungen auf Gesetze geschlossen; in den ethischen Fächern von der Handlungsweise auf die Gesinnung, von den Tatsachen auf deren Ursachen und Folgen. Ein im Ritterschen Sinne erteilter erdkundlicher Unterricht regt zum Nachdenken und Schließen an. Auch die technischen Fächer geben Anlaß, Schlüsse bilden zu lassen. In allen Unterrichtsfächern gelten die Regeln: **Vom Beispiel zur Regel, zum Gesetz, zur allgemeinen Wahrheit, vom Besonderen zum Allgemeinen.** Ist nach der induktiven Methode das Allgemeine gefunden, so werden aus ihm auf deduktivem Weg untergeordnete Sätze abgeleitet. Eine grammatische Regel z. B. wird auf besondere Fälle im Lesebuch angewandt, eine sittliche Wahrheit auf konkrete Fälle aus dem Erfahrungsleben der Kinder. Die induktive Methode ist die Elementarmethode, die Methode des Volksschulunterrichtes; daneben kommt auch die deduktive Methode zur Anwendung, die Wahrheit zu bekräftigen und eindringlicher zu machen, das Allgemeine am Besonderen zu prüfen, das Wissen und Können noch mehr zu befestigen. Allenthalben ist auf die Selbsttätigkeit der Schüler im Schließen Gewicht zu legen, um ihre logische Denkkraft zu üben.

Begriff, Urteil und Schluß gehören in das Gebiet der **Logik** oder der **Lehre vom richtigen Denken**; sie sind die drei Formen des Denkens; in ihnen vollzieht sich das Denken. Das Denken richtet sich aber auch nach bestimmten Grundsätzen oder Denkgesetzen, die die Logik aufgestellt hat; und zwar unterscheidet man vier **Denkgesetze** oder **Grundsätze des Urteilens.**

1. **Das Denkgesetz der Identität** (Einerleiheit). Recht ist Recht. Stein ist Stein. Dreieck ist Dreieck. Das Identitätsgesetz lautet also: A = A. Jedes Ding ist, was es ist, oder jedem Begriffe kommt sein eigenes Prädikat zu. Bei allen Denkvorgängen wird dieselbe Vorstellung immer in demselben Sinne gebraucht. Eine neue Vorstellung wird beim Wiedererkennen als dieselbe, wie sie früher aufgetreten war, erkannt. So wird für bestimmt festgelegte, unveränderliche Begriffe gesorgt. Jeder wahre logische Begriff ist nur einer, und das in ihm Gedachte ist immer dasselbe (z. B. Trapez, Trapezoid). Würde bei einem Denkvorgange, beim Urteilen, Begriffebilden, Schließen, eine Vorstellung nicht als dieselbe festgehalten (z. B. Glaube, Rechtfertigung, Gnade), würde ihr also ein verschiedener Inhalt gegeben, so würde eine Verschiedenheit der Urteile die notwendige Folge sein; so würde ein sicheres Denken und Urteilen, eine wissenschaftliche Erörterung im Gedankenzusammenhang und damit eine Erkenntnis der Wahrheit unmöglich sein. Die Verschiedenheit der Meinungen hat häufig darin ihren Grund, daß man mit dem einen Begriff bezeichnenden Worte einen verschiedenen, im Sprachgebrauche nicht feststehenden Sinn verbindet (Bedeutungswandel).

Auf dem Gesetz der Identität beruhen die mathematischen Formeln: Jede Größe ist sich selbst gleich; zwei Größen, einer dritten gleich, sind usw.; Gleiches von Gleichem usw.

2. **Das Denkgesetz des Widerspruches.** Es lautet: Entgegengesetztes ist nicht ein und dasselbe. Dem richtigen Denken ist es unmöglich, widerstreitende, sich gegenseitig aufhebende Vorstellungen in eine Einheit des Gedankens zusammenzufassen, demselben Subjekt dasselbe Prädikat in derselben Beziehung nicht zugleich zu- und abzusprechen. Ein Begriff kann nicht dasselbe sein und nicht sein, wahr und zugleich falsch sein. Wären solche Fälle möglich, so wäre jede Verständigung unter den Menschen unmöglich. Man kann nicht sagen: Die Sonne ist ein Fixstern und kein Fixstern. Das Dreieck ist dem anderen inhaltsgleich und nicht inhaltsgleich. Der Satz des zu verneinenden Widerspruches enthält daher die Forderung: Setze nichts Widersprechendes in deinem Denken. Widerspruch im Beiwort (contradictio in adjecto): Judas war ein treuer Jünger. Es ist ein öffentliches Geheimnis. Der bestgehaßte Mann.

3. **Der Satz vom ausgeschlossenen Dritten.** Kontradiktorisch entgegengesetzte (s. § 26, 4) Prädikate eines Urteils können nicht beide falsch sein; ist die Bejahung richtig, so muß die Verneinung falsch sein, ein Drittes oder Mittleres gibt es nicht. „Die Münze ist echt oder unecht.“ „Die Pflanze ist giftig oder nicht giftig.“ Eins dieser Urteile muß wahr sein, ein Drittes ist hier unmöglich.

4. **Das Denkgesetz des zureichenden Grundes.** Es lautet: Nichts ist oder geschieht ohne zureichenden Grund; jedes Urteil muß, um wahr zu sein, einen zureichenden Grund haben. In Hinsicht

auf die subjektive Verknüpfung der Gedanken in unserem Bewußtsein und die objektive Verknüpfung der realen Vorgänge und Dinge unterscheidet man eine doppelte Forderung dieses Denkgesetzes: Keine Folge darf ohne Grund als Urteil ausgesagt, und keine Wirkung darf ohne Ursache angenommen werden.

a) Folgerichtigkeit des Denkens. Im logisch richtigen Denken sind die Vorstellungen mit innerer Notwendigkeit aneinander geknüpft, so daß jede neu eintretende Vorstellung als Folge der vorhergehenden, diese als Grund erscheint. Ist eine Zahl eine Primzahl (Grund, d. h. eine Erkenntnis, aus der eine andere notwendig folgt), so ist sie durch keine andere teilbar (Folge). Wenn ich das Urteil: „Die Athener waren gegen ihre großen Männer oft undankbar" ausspreche, so muß das Urteil eine Folge von vorher erkannten Gründen sein, falls es Anspruch auf Richtigkeit machen will. Der zwingende Gedankenzusammenhang zwischen Grund und Folge wird logischer Zusammenhang oder **Konsequenz** genannt. Irrtümer, falsche Ansichten, Vorurteile entstehen, wenn ohne zureichenden Grund geurteilt wird.

b) Ursächlichkeit. Wird das Denkgesetz auf den objektiven Zusammenhang der realen Vorgänge und Dinge untereinander bezogen, so bedeutet es: Ohne voraufgegangene Ursache keine Wirkung; alles Sein und Geschehen muß eine Ursache haben. Der Satz vom Grunde stellt demnach den ursächlichen Zusammenhang der Wirklichkeit her. Er wird in der Anwendung auf die äußere Welt **Kausalitätsgesetz** genannt.

Für die Anwendung der Denkformen (Begriff, Urteil und Schluß) ist die Vorstellung der Zeit von Bedeutung. Wir sehen den Blitz und hören den Donner und zwar so, daß das eine vorausgeht und das andere folgt. Unser Denken stellt die innere Beziehung zwischen beiden her: sie verhalten sich wie Ursache und Wirkung. Die zeitliche Aufeinanderfolge der Ereignisse ist ein Mittel, die Geschehnisse der uns umgebenden Welt aufzuklären und zu verstehen. Jede Zeitreihe kann eine Kausalreihe werden, und jede Kausalreihe war ursprünglich eine Zeitreihe; vgl. den Verlauf eines Gewitters. S. § 20.

Am wichtigsten für das Denken sind die beiden Gesetze des Widerspruches und des zureichenden Grundes. Durch Vermeidung des Widerspruches sucht das Denken Einheitlichkeit, durch allseitige Begründung inneren Zusammenhang in die Gesamtheit der Erkenntnisse zu bringen.

§ 29. Idee und Ideal. — Vernunft.

Die Vorstellung, das Erinnerungsbild eines Gegenstandes, und der Begriff, die Erkenntnis des Wesens eines oder mehrerer Dinge gründen sich auf die Wirklichkeit, unsere Erfahrungswelt. Mittels unserer Phantasie können wir aber auch solche Begriffe bilden, denen kein Gegenstand in der Wirklichkeit völlig entspricht, die unsere Erfahrungswelt über-

schreiten, indem wir uns den Inhalt der Begriffe (die wesentlichen Merkmale) in der höchsten Vollendung vorstellen. In dem Begriffe der Schule fassen wir ihre wesentlichen Merkmale zusammen: Sie ist die Vereinigung von unentwickelten Menschen unter einem Lehrer behufs ihrer unterrichtlichen und erziehlichen Ausbildung. Die unter diesen Begriff fallenden Unterrichtsanstalten sind in bezug auf die Schüler und Lehrer, sowie in ihren äußeren und inneren Einrichtungen verschieden. Sie haben aber das gleiche Ziel. Diesem Ziele entsprechend können wir uns eine Schule denken, wie sie sein soll. Alle ihre Schüler sind mit guter Begabung und gutem Willen ausgestattet; Fleiß und Aufmerksamkeit zeichnen sie aus; ihre gegenseitige Liebe hält Streit, Neid und Mißgunst fern. Der Lehrer ist ein Meister des Unterrichts und handhabt die Schulzucht mit Sicherheit. Er ist ein Muster für seine Schüler in allen Tugenden. Alle Einrichtungen der Schule sind vortrefflich. Die Erreichung des Unterrichts- und Erziehungszieles steht außer Zweifel. Das ist das Musterbild einer Schule. Wir werden es nirgends finden; aber eine Vorstellung einer solchen Schule, wie sie ihrem Ziele oder ihrem Endzwecke nach sein soll, können wir uns mittels unserer Phantasie bilden, indem wir die genannten Einzelvorstellungen vereinigen. Die dadurch entstehende Gesamtvorstellung nennen wir die Idee einer Schule (idéa = Gestalt, Wesen, Urbild). **Idee ist dasjenige Denkgebilde, das einen Begriff so darstellt, wie er seinem Zwecke nach sein soll.** Wie von der Schule, so können wir Ideen bilden von der Familie, Gemeinde, dem Vaterland, von der Mutter, dem Feldherrn, dem Dichter, dem Maler, dem Lehrer und Erzieher usw., indem wir Begriffe bilden, die zwar Spuren der Wirklichkeit an sich tragen, zugleich aber über die Schranken der Erfahrung hinaus erweitert sind, da wir ihren Inhalt, die Merkmale, uns in der höchsten Vollendung denken. Die Ideen sind also Musterbegriffe; sie zeigen uns die Dinge, wie sie sein sollen, während die Begriffe sie uns so erkennen lassen, wie sie in Wirklichkeit sind. Da jeder Idee ein entsprechender Begriff zugrunde gelegt werden muß, andernfalls Truggebilde der Phantasie entstehen, gibt es der Zahl nach so viele Ideen als Begriffe.

Wenn wir uns die Idee, die wir uns von Gegenständen, Personen usw. gebildet haben, verwirklicht vorstellen, so erhalten wir Ideale. So würde eine Schule, die der oben entwickelten Idee nachkäme, das Ideal einer Schule sein. Als Ideale oder als Mustergestalten bezeichnen wir aber auch schon alles in diesem nie völlig vollkommenen irdischen Dasein, was einen möglichst hohen Grad der Vollkommenheit erreicht hat, so die Mustergestalten eines Dichters in Goethe, Schiller, Rückert usw., eines Malers in Rembrandt, eines Lehrers in Comenius, Pestalozzi usw.; die Künstler (Dichter, Musiker, Maler, Baumeister usw.) stellen uns in ihren Werken feinsinnig zum Ausdruck gebrachte Mustergestalten oder Ideale vor Augen.

Die Fähigkeit der Seele, Ideen zu bilden, erstreckt sich nicht bloß auf die Gegenstände, sondern umfaßt auch die Handlungen der Menschen. Die Seele erkennt nicht nur, wie die Handlungen sind, sondern sie bildet sich auch eine Vorstellung davon, wie sie nach dem Sittengesetze sein sollen. So verlangt sie, daß der Mensch die Tugend freiwillig übe oder das Gute tue um des Guten willen. Sie erkennt nur ein ernstes Streben nach Vollkommenheit an. Uneigennützige Nächstenliebe, Wohlwollen und Gerechtigkeit sollen den Menschen zieren.

Die Seele bildet auf diese Weise sittliche Ideen, Vorstellungen, die uns das sittliche Handeln des Menschen in seiner Vollkommenheit oder wie es sein soll, zeigen.

Menschen, die der Vollkommenheit des sittlichen Handelns nahekommen, oder eine oder mehrere sittliche Ideen in ihrem Handeln verwirklichen, sind Ideale. Das vollkommene Ideal der christlichen Tugend ist unser Heiland Jesus Christus. Ihm, wie den Idealen der heiligen und der profanen Geschichte sollen wir nachstreben, damit wir möglichst vollkommen werden. „Ein jeder muß sich seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp sich nacharbeitet" (Goethe). „Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll; solang' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll" (Rückert).

Man hat die Ideen eingeteilt in Musterbegriffe für das Erkennen und in solche für das sittliche Handeln oder in theoretische, die unser Denken leiten, unsere Erkenntnis abschließen (z. B. Idee der Zweckmäßigkeit bei Einrichtung des Ohres, der die Idee eines Werkzeuges zur Aufnahme von Schallempfindungen zugrunde liegt, Idee der Wahrheit) und in praktische Ideen, die eine Richtschnur für unser Wollen und Handeln bilden. (Man hat fünf praktische Ideen unterschieden, die der inneren Freiheit, Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit; s. das Weitere in der Erziehungslehre.)

Auf dem Wege zu der höchsten Idee der Erkenntnis gelangt die Seele schließlich zur Vorstellung eines Wesens, das alle menschliche Erkenntnis in sich faßt und an Klarheit und Deutlichkeit bei weitem übertrifft. Aus dem Vorhandensein der Dinge und der Weltkörper und zweckmäßigen Einrichtung des Einzelnen wie des Ganzen schließt der denkende Mensch auf ein mit der Vollkommenheit der Erkenntnis ausgestattetes Wesen; aus den geschaffenen Dingen erkennt die Seele Gott, den Herrn des Himmels und der Erde. Wie seine Wesenheit die höchste Idee der Erkenntnis ausmacht, faßt sie auch die Gesamtheit der sittlichen Ideen in sich. Die Allweisheit ist auch die Heiligkeit und Gerechtigkeit, ist die ewige, unendliche Liebe. Gott immer ähnlicher zu werden, ist deshalb das Streben jedes edlen Menschen, damit er einst die Herrlichkeit Gottes schaue, die kein Auge gesehen, kein Ohr gehört hat.

Die Seele hat also die Fähigkeit, sich vom Sinnlichen frei zu machen und sich dem Übersinnlichen zuzuwenden. Diese Fähigkeit der Seele,

Ideen zu bilden und mit ihrer Hilfe Gott, das höchste und vollkommenste Wesen, den Inbegriff der höchsten theoretischen und praktischen Ideen, zu erkennen, nennen wir die **Vernunft.**

Von ihr ist dem Wesen nach der **Verstand**, den wir als die Fähigkeit der Seele zu denken (s. § 25) bezeichneten, nicht verschieden. Ein Unterschied zwischen Verstand und Vernunft kann nur hinsichtlich der Objekte, die zum Gegenstande des Denkens und Erkennens gemacht werden, insofern die Tätigkeit des Verstandes auf das Sinnliche, die Erfahrungswelt, die der Vernunft auf das Übersinnliche, das jenseits der Erfahrung Liegende gerichtet ist. Der Verstand schafft Begriffe, Urteile und Schlüsse, die Vernunft Begriffe des Vollkommenen oder Ideen. Ob wir aber uns eine Erkenntnis des Sinnlichen oder des Übersinnlichen verschaffen, in beiden Fällen ist die Art des Denkens dieselbe, sind die logischen Gesetze unseres Geistes maßgebend.

Die Vernunft leitet unsere Erkenntnis und führt uns der Wahrheit zu. Sie bestimmt unser Handeln, macht uns sittlich gut und tugendhaft. Sie zeigt uns das wahrhaft Schöne und lehrt es uns wertschätzen. Die Vernunft ist also die Führerin in der Wissenschaft, der Tugend und der Kunst, und nur so weit diese sich ihrer Führung anvertrauen, haben sie Anspruch auf Geltung und Anerkennung; denn nur insoweit dienen sie den leitenden Ideen des Wahren, Guten und Schönen.

§ 30. Die Sprache.

1. **Wesen.** Der Mensch kann alles, was seine Seele bewegt (Empfinden, Vorstellen, Denken, Fühlen, Begehren und Wollen), gegenüber seiner Umgebung mit Hilfe von Einrichtungen seines Körpers zum Ausdruck bringen, mag dies durch Gebärden und Mienen oder durch Laute und Worte geschehen.

Jede Mitteilung innerer Vorgänge durch Zeichen wird Sprache im weiteren Sinne genannt; dazu gehören die Gebärdensprache (Bewegungen der Glieder: Kopfnicken, Kopfschütteln, Bewegungen der Hand), die Mienen-, Augen- und Fingersprache. Eine solche Sprache besitzen auch die Tiere, insofern sie ihre Empfindungen durch Töne, Bewegungen usw. kundgeben. Unter Sprache im engeren Sinn aber versteht man die Fähigkeit der Seele, innere Zustände durch artikulierte Laute und Wörter zu äußern; sie ist nur dem Menschen eigen. Die Mittel zur Äußerung sind in den Sprachwerkzeugen gegeben (Kehlkopf, Gaumen, Mundhöhle, Lippen, Zähne, Zunge).

2. **Denken und Sprechen.** Das Denken schafft sich seine Sprache. Klares Denken hat auch klare Worte und Sätze, verworrenes Denken unklare Ausdrücke im Gefolge. Wer über eine geringe Zahl von Begriffen verfügt, dessen Sprachschatz ist nur ein kümmerlicher; wer vieler

klarer Begriffe Herr ist, dem steht auch eine reiche Sprache, das Wort und seine Verbindungen zu Gebote.

So gewiß nun die Sprache ein Erzeugnis unseres Denkens ist, so wird auch das Denken vom Sprechen beeinflußt und gefördert. Die Sprache ist tätig beim Schaffen von Allgemeinvorstellungen und Begriffen; sie gibt ihnen einen Namen, grenzt sie damit von anderen Allgemeinvorstellungen und Begriffen ab und verleiht dadurch der Sprache Klarheit. Das Wort wird der Vertreter des Begriffes. Bei allen Denkvorgängen arbeiten wir mit Hilfe des Wortes schneller, als wenn wir es nicht hätten. So fördert die Sprache Klarheit und raschen Verlauf unseres Denkens. Doch kann die Sprache unser Denken auch hindern, wenn Worte nur lautlich, ohne den ihnen zugrunde liegenden Inhalt, nur oberflächlich aufgenommen werden; mit solchen leeren Worten (hohlen Phrasen) sind weitere Denkoperationen unmöglich.

Auch als Mitteilungsmittel hat die Sprache ihre hohe Bedeutung, indem die in Worte gefaßten Begriffe wie in einem Kahne von Person zu Person herüber- und hinübergetragen werden. Das geschriebene oder gedruckte Wort vermittelt den Verkehr mit weit entfernten Personen und schafft eine Berührung mit früheren und kommenden Geschlechtern. Auf diese Weise ist es möglich, Probleme, für deren Lösung ein Menschenleben zu kurz ist, Erscheinungen, deren Zusammenhang Jahrzehnte und Jahrhunderte hindurch unaufgeklärt bleibt, als Vermächtnisse zu übernehmen oder weiter zu geben.

Schafft einerseits das Denken die Sprache, so erhebt anderseits die Sprache das Denken zu der Bedeutung empor, die es für den einzelnen Menschen und für die Menschheit in der Gesamtheit hat.

3. **Die Entwickelung der Sprache des Kindes.** In bezug auf diese Sprachentwickelung unterscheidet man (nach Kußmaul) drei, zeitlich nicht voneinander abgrenzbare Stufen:

1. Die Zeit der Urlaute. Im Wechsel mit den unwillkürlich ausgestoßenen Schreilauten des Kindes werden allmählich im Laufe des zweiten Lebensmonates ein Wohlbehagen des Kindes verratende Laute gehört, die frühesten artikulierten Lautbildungen der Sprachwerkzeuge. Diese Urlaute werden dann häufig hintereinander wiederholt (bababa, mamama, wauwauwau); sie haben noch nicht die Bedeutung von Sprachlauten, sie unterscheiden sich von den Ausdruckslauten vieler Tiere nur durch ihre zunehmende wechselvolle Mannigfaltigkeit.

2. Die Stufe der Nachahmung. Die Urlaute erhalten jetzt die Bedeutung von Sprachlauten. Das Kind hört die Sprache der Umgebung, sieht die Sprachbewegung dem Munde sprechender Personen achtsam ab, und allmählich versucht es dann, die vorgesprochenen Laute jener nachzuahmen oder nachzusprechen, wobei die durch das Saugen vielgeübten Lippenmuskeln die ersten Dienste leisten. Indem der Er-

wachsene die unwillkürlichen Artikulationslaute des Kindes „baba“, „mama“ wiederholt, legt er ihnen, auf die betreffenden Objekte hinzeigend, eine vom Kinde allmählich aufgefaßte Bedeutung bei, so daß dieses mit den Worten einen bestimmten Begriff verbinden lernt und dann absichtlich die Worte in der ihnen beigelegten Bedeutung gebraucht.

3. **Die Sprache als Ausdruck eigener Gedanken des Kindes.** Jetzt schreitet das Kind dazu, selbständig nach seinem Lautbestand geformte Worte seiner Umgebung nachzuahmen und sie als Ausdruck seiner eigenen Gedanken zu gebrauchen. Damit ist es in die dritte Stufe der Sprachentwickelung eingetreten, der dann noch manche Perioden der Sprachentwickelung nachfolgen bis zu deren Abschluß, welcher auch nur ein relativer sein kann.

4. **Pädagogisches.** Können sich die Schüler über einen behandelten Unterrichtsstoff klar und deutlich, in logischem Zusammenhange aussprechen, so ist dies ein Zeichen dafür, daß sie mit Nachdenken und Verständnis die Gegenstände oder Vorgänge erfaßt haben. Verworrenes, unklares Denken hat nur ein Schwatzen oder leere Worte im Gefolge. Daher dort sinngemäßes, ausdrucksvolles Sprechen und Lesen, hier ein Aufsagen ohne richtige Betonung, häufig im Leierton.

Aufgabe der Schule ist es auch, die **Sprachstörungen** zu bekämpfen.

a) **Das Stammeln.** Unter Stammeln versteht man alle Fehler der Aussprache, wenn z. B. die Kinder „Fau“ statt „Frau“, „Piegel“ statt „Spiegel“, „Tamm“ statt „Kamm“ aussprechen. Hauptsächlich ist es das r, das in manchen Gegenden Deutschlands nur mit dem Gaumensegel anstatt mit der Zunge gesprochen wird. Stammelnde Kinder haben ihre Sprachorgane nicht in der Gewalt, oder es sind ihnen die Laute nicht scharf, rein und artikuliert vorgesprochen worden — je deutlicher das Vorbild, um so besser die Nachahmung —, oder die Kinder haben nur flüchtig und unaufmerksam die Laute aufgefaßt.

b) **Das Stottern.** Ganz verschieden vom Stammeln ist das Stottern, ein krampfhafter Sprachfehler, bei dem der Redefluß des Kindes durch krampfhafte Erscheinungen der Sprachorgane behindert wird. Das Stottern ist ein weitverbreiteter, das Kind später in der Ausübung mancher Berufsarten hindernder Fehler, zu dessen Bekämpfung Lehrer und Schulärzte in gemeinsame Arbeit treten müssen; es gibt in Deutschland 100 000 stotternde Kinder (Knaben und Mädchen im Verhältnis von 3 : 2, Männer und Frauen im Verhältnis von 9 : 1). Die allgemeinen Regeln zur Bekämpfung des oft nicht leicht zu beseitigenden Fehlers sind folgende: Der Lehrer muß das stotternde Kind zunächst genau beobachten, um die Ursachen des Fehlers, die auch psychischer Natur sein können, kennen zu lernen. Seine Maßnahmen darf er erst dann anwenden, wenn das Kind sie ruhig und aufmerksam hinnehmen und ausführen kann. Er beginnt sie, abgesehen von den zwecks Kräftigung der Atmungswerkzeuge vielfach anzustellenden

Freiübungen (Armschwingen, -strecken, Rumpfbeugen, Stabübungen) mit der Übung des für das Sprechen **normalen Atmens**, das in kurzem Einatmen und langsamem Ausatmen besteht; dann ist folgende Reihenfolge beim Heilverfahren einzuhalten: 1. Flüstersprechen; 2. der gehauchte Einsatz (h mit nachfolgendem Vokal); 3. der leise Einsatz (vokalisch anlautend); 4. der leise Einsatz, stärker anwachsend; 5. der starke Einsatz, konsonantisch beginnend. Bei allen Sätzen, deren Inhalt und Form dem Kinde natürlich bekannt sein muß, sind, sobald sie länger werden, Sprecheinheiten zu bilden. Die Atemluft ist nicht aufzufüllen; es ist vielmehr unwillkürlich zu atmen; aber man darf die Luft beim Sprechen nicht verschwenden lassen. Vom reflektierten Sprechen geht man zum impulsiven über, aber völlig zwanglos; man darf keine Erfolge erzwingen wollen; den kleinsten Fortschritt im Sprechen muß man anerkennen und öfters dem Kinde in Geduld mithelfen, dem Stotterer Mut und Vertrauen einflößen, damit er seine Übungen mit völliger Ruhe beginnt. Die Geheilten sind vor Rückfällen in die alten Fehler zu bewahren.[1])

§ 31. Das Selbstbewußtsein und das Ichbewußtsein.

Unser gesamtes Wissen läßt sich in zwei Hauptgruppen scheiden. Es ist einerseits **unmittelbare Erkenntnis**, durch unmittelbare Beziehung zur Außenwelt, durch die Tätigkeit unserer Sinne von uns erworben, anderseits **mittelbare Erkenntnis**, durch denkende Verarbeitung der auf jene Weise angeeigneten Vorstellungen. Alles Bewußte in der Seele aber, das unmittelbar wie das apperzipierend bewußt Gewordene, wird von der Seele nochmals in der Weise aufgefaßt, daß sie inne wird, *sie selbst sei es, in der* das Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Begehren vor sich geht, *sie selbst* übe diese Tätigkeiten aus. Das im beständigen Wechsel aller dieser seelischen Vorgänge sich gleichbleibende *persönliche Subjekt*, der Träger der seelischen Vorgänge ist das **Ich**. Es ist gleichsam die Achse, um die alle anderen Bewußtseinsinhalte organisch angegliedert werden; und insofern es als *Sammelpunkt* jene konzentriert (ich nehme wahr, ich erinnere mich, ich habe Mitleid, ich begehre), als dasselbe bleibende Apperzipierende alle jene apperzipiert, ist es für die gesamte Innenwelt das *höchste apperzipierende Subjekt*, in welchem *einheitlich* alles, was die Seele erfährt, verknüpft wird. Es ist nichts Individuelles, sondern bei allen (gesunden) Menschen dasselbe,

[1]) *Gutzmann, H.*, Sprachstörungen in Reins Enz. Hdb. d. Päd. VI., S. 795 ff. *Derselbe*, Des Kindes Sprache u. Sprachfehler. *Derselbe*, Das Stottern. *Gutzmann A.*, Gesundheitspflege der Sprache. *Gottfring*, Stimm- und Sprachhygiene in der Schule. *Derselbe*, Jahrb. des Ver. für Heilung von Sprachstörungen. *Derselbe*, Praktische Anl. zur Beseitigung des Stotterns. *Nicolaisen*, Prakt. Anl. zur Beseitigung des Stotterns. *Günther*, Prakt. Anl. zur vollst. Heilung des Stotterns.

insofern es der Träger aller seelischen Vorgänge ist, die jeder Mensch im Bewußtsein vorfindet, ohne Rücksicht auf die Beschaffenheit des Inhaltes; nur sein Klarheitsgrad bei den einzelnen Menschen ist verschieden. Indem Wahrnehmen, Fühlen, Begehren, Handeln, kurz alle Lebensäußerungen des Ich zum Gegenstand des Bewußtseins werden, entsteht das **Selbstbewußtsein.**

Das Selbstbewußtsein ist die bewußte Zusammenfassung aller um das Ich konzentrierten seelischen Vorgänge; es ist uns nicht angeboren, sondern entwickelt sich allmählich und kann natürlich erst dann sich geltend machen, wenn die Vorstellung des Ich vorhanden ist. Kinder in den ersten Lebensmonaten kennen ein Ich noch nicht; sie gelangen zur Bildung einer **Ichvorstellung** erst nach mehreren Entwickelungsstufen.

Wie das Kind nach den ersten Lebenswochen die Gegenstände seiner Umgebung als solche der Außenwelt wahrnimmt, so betrachtet es auch seinen eigenen Körper als ein in der Außenwelt vorhandenes Ding (Spielen mit den Händen, Ergreifen seines Fußes usw.).

Infolge der vielen betonten Körperempfindungen lernt es dann allmählich seinen Körper als empfindenden Gegenstand und später auch als ein sich willkürlich bewegendes Ding kennen. Das Kind stößt sich mit dem Spielgerät, es verbrennt oder sticht sich, es fällt beim Gehen zu Boden — derartige Schmerzempfindungen lassen es zwischen seinem Körper und den die Schmerzempfindungen veranlassenden Außendingen eine Beziehung herstellen. Es hebt seinen Körper von den Außendingen, die sich nur mittelbar bemerklich machen, ab und stellt ihn als ein besonderes Ding den Dingen der Außenwelt entgegen. So gewinnt es mit der Vorstellung des eigenen Körpers den ersten Inhalt der werdenden Ichvorstellung. Diese tritt dann deutlich zutage, sobald das Kind seinen Namen spricht und von sich bis zum dritten oder vierten Lebensjahr als von etwas Gegenständlichem in der dritten Person redet („Kurt — auch mit"; „Kurt — Bilder ansehen").

Nach einem gewissen dritten Zeitraum schreitet das Kind dazu fort, das sinnlich Wahrnehmbare von dem Seelischen zu unterscheiden. Hat z. B. ein Knabe die aus der Stadt ausziehenden Soldaten oder den Weihnachtsbaum im Lichterglanze gesehen, so wird er später bei der lebhaften Erinnerung an jene Bilder inne, daß diese nicht in der Außenwelt ihm entgegentreten, sondern in seinem eigenen Innern vorhanden sind. Er lernt durch solche fortgesetzt und mannigfaltig auftretende Fälle Außenwelt und Innenwelt voneinander scheiden; er merkt, daß in seinem Innern eine Welt von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen vorhanden ist, für die ein Träger, das geistige Ich, angenommen werden muß. Indem der Mensch sein eigenes Ich (im Gegensatz zum Nichtich) oder sein eigenes Selbst erfaßt, erhebt er sich zum Selbstbewußtsein.

Das Ichbewußtsein erhält durch Erfahrungen, Erinnerungen, durch Umgang mit anderen Menschen fortwährend eine Fortbildung und Änderung. So mannigfaltig und verschieden nun auch die Lebenserfahrungen gewesen sind, die ein Mensch bis zum Greisenalter hin gemacht hat, so weiß er doch mit Bestimmtheit, daß seine eigene Person, sein Ich es ist, das alle jene erlebt und verzeichnet hat, daß er, soweit sein Bewußtsein reicht, von jeher ein und derselbe geblieben ist, wie oft auch seine Gehirnzellen und Gehirnfasern dem Wechsel unterworfen waren. Dieser durch das ganze seelische Leben ununterbrochen sich hinziehende Faden, an den alles Denken, Fühlen und Wollen desselben Menschen geknüpft ist, wird Einerleiheit (Identität) des Bewußtseins genannt; eine bis in die früheste Vergangenheit reichende Erinnerung aber wäre unmöglich, wenn nicht über dem häufigem Stoffwechsel unterworfenen Materiellen ein höheres Etwas stände, die Seele — selbständiger, nicht materieller, unveränderlicher und unwandelbarer Art —.

Das Werden des Ichbewußtseins steht, wie oben dargelegt wurde, mit den Körperempfindungen in enger Verbindung; ebenso spielt die Erinnerungsfähigkeit bei seiner Entwickelung eine Rolle. Störungen in jenen Vorgängen (z. B. bei Zerstreutheit, Zorn, Leidenschaften, Trunksucht) können daher auch Störungen in den Tätigkeiten des Ich zur Folge haben. Tritt das abnorme Ich an Stelle des normalen Ich, so heißt die Seelenkrankheit Wahnsinn.[1])

Das Ichbewußtsein wird am lebendigsten, wenn das Ich sein Begehren und Handeln auf sich bezieht und sich als Urheber und Träger seiner Handlungen auffaßt. Das Ich erkennt sein Begehren, Entschließen und Handeln, kann es beurteilen und eine Entscheidung treffen. Diese Vervollkommnung des Ich bezeichnet man als Bildung zur Persönlichkeit als Willens- und Charakterbildung. Fördernd und auch hemmend wirken auf die Entwickelung des Ich Unterricht und Erziehung (Schulzucht, Lob, Tadel, Zensuren, Versetzung, wirklicher und idealer Umgang mit andern Menschen). S. § 49, Die menschliche Seele.

B. Das Gefühlsleben.

§ 32. Das Gefühl.

1. **Entstehung und Wesen.** Bei den **Empfindungen** macht sich außer dem Inhalte und der Stärke noch ein dritter Zustand im Bewußtsein geltend, der aber nicht unmittelbar zum Wesen der Empfindung gerechnet werden darf,[2]) vielmehr von ihm durchaus verschieden ist, der

---

[1]) Eine Anzahl von Fällen über Störungen des Ichbewußtseins erzählt Dr. Jahn (Psychologie).

[2]) „Empfindung" und „Gefühl" sind nicht zu verwechseln, s. § 13, Anm.

Gefühlston (§ 13). Während wir die Empfindung als den ersten und einfachsten Bewußtseinszustand kennen lernten, begegnen wir in ihrer Begleiterscheinung, den Gefühlstönen, dem ersten Anfange des Gefühlslebens; wir bezeichneten sie, da sie sich an Sinnesempfindungen anschließen, als **sinnliche Gefühle**. Für ihr Vorhandensein bilden Empfindungen, an denen sie haften, die notwendige Voraussetzung; ohne sie gibt es keine sinnlichen Gefühle, z. B. kein Gefühl des Wohlgeschmackes oder der Wärme ohne vorausgegangene, durch äußere Reize entstandene Geschmacks- oder Hautempfindung. Je nachdem uns eine **Empfindung** angenehm oder unangenehm erscheint, haben wir ein Gefühl der **Lust** oder **Unlust**; in diesen beiden entgegengesetzten Zuständen bewegen sich alle Gefühle.

Nicht bloß an Empfindungen, sondern auch an **Wahrnehmungen** heften sich Gefühle und treten mit ihnen in enge Verbindung. Den Wahrnehmungen gegenüber, die Kriemhilde machte, als Hagen an Siegfrieds Bahre vorüberging, kann sie sich nicht gleichgültig verhalten; ihre Seele wird in Erregung versetzt; die Wahrnehmungen veranlassen die Seele, lebhafte Gefühle der Unlust, der Trauer, des Schmerzes, der Wehmut zu erzeugen. Auch für Gefühle der Lust bilden Wahrnehmungen die Voraussetzung (Gemälde oder Tonstück).

Endlich sind es auch **Vorstellungen** mannigfacher Art und **Gedanken** (Ideen), mit denen sich Gefühle der Lust oder Unlust verbinden. Erinnerungsvorstellungen, Phantasievorstellungen erfüllen die Seele des „Wanderburschen, der wieder heimkehrt aus fremdem Land“ (Vogl, Das Erkennen). Erinnerungen an Freud und Leid im Elternhause, an die glückliche Zeit der Jugend, an die heiteren Spiele und an seine Freunde tauchen in seiner Seele empor, und seine Phantasie entwirft erfreuende und niederdrückende Bilder aus der Heimat. Alle diese Vorstellungen lassen seine Seele nicht gleichgültig bleiben, sie werden begleitet, umschwärmt von Gefühlen der Lust und Unlust, der Freude und Trauer, der Erwartung und Besorgnis, der Hoffnung und Enttäuschung, des Wohlgefallens am Schönen und des Mißfallens am Häßlichen usw.

Schon bei der Lehre von den Empfindungen (§ 13) erkannten wir, daß Gefühle von ihnen durchaus verschieden und selbständige seelische Vorgänge sind (bei einer unveränderten (Geschmacks-)Empfindung kann das Gefühl wechseln, heute ein solches der Lust, morgen das der Unlust sein). Ebenso ist das Verhältnis zu den Wahrnehmungen oder Vorstellungen. Das Auftreten der Gefühle in uns ist an das Vorhandensein von **Vorstellungen** geknüpft, sie werden durch diese vermittelt, aber nicht erzeugt. Nichts ist in den Vorstellungen an sich enthalten, was irgend ein Fühlen begründen könnte; das Fühlen enthält eigentümliche, keineswegs durch die Vorstellungen gegebene Elemente. Darum ist in den vorangegangenen Vorstellungen nur die Möglichkeit, nicht aber die wirkende Ursache und Nötigung zur Entstehung der

Gefühle gegeben; letztere ist vielmehr in dem Wesen der Seele selbst zu suchen; in ihr liegt die Fähigkeit, Lust oder Unlust zu fühlen. Vorstellungen sind wohl der vermittelnde Anlaß zur Entstehung der Gefühle, die Bedingung, unter der Gefühle in unserer Seele entstehen können — ohne sie gibt es keine Gefühle —, aber eigentlich begründet ist die Entstehung der Gefühle in der tätigen Natur der Seele selbst; im letzten Grunde ist das Gefühl eine zwar vermittelte, aber doch unmittelbare Lebensäußerung der Seele. S. S. 49, Anm.

Wie abhängig die Gefühle von den Vorstellungen sind, ist daraus zu erkennen, daß mit der Änderung der Vorstellung auch das Gefühl wechselt (Vorstellung einer tödlichen Krankheit und dann des Umschwunges und der Genesung — Trauer, Freude); auch von dem Zustande der Vorstellungen ist das Gefühl abhängig: Lebendige Vorstellungen (Phantasie) erregen lebhafte Gefühle; gesunkene, verblaßte, vergessene lassen die Gefühle erkalten und sich abstumpfen („Die Zeit heilt Wunden"); werden Vorstellungen reproduziert, so stellt sich auch das Gefühl wieder ein und begleitet sie. Vorstellungen sind aber nicht immer imstande, Gefühle zu wecken, sie können uns wie die Vorstellungen Fluß, Fenster, Maschine, Rechteck völlig gleichgültig lassen.

Beim Gange in die Natur an einem sonnigen Frühlingsmorgen oder beim Betrachten eines Kunstwerkes (Haugs „Morgenrot") werden unsere Empfindungen und Phantasievorstellungen von Gefühlen begleitet; es bemächtigen sich unser oder es ergreifen uns Gefühle. Wir erleben sie persönlich in unserem tiefsten Innern. Die Gefühle haben einen subjektiven Charakter; sie haben als innere Zustände ohne unmittelbare Verbindung mit den Dingen der Außenwelt nur für das Subjekt Geltung. Anders die Vorstellungen. Sie beziehen sich nur auf bestimmte Gegenstände und Vorgänge der Außenwelt, tun allgemein kund, was in der Außenwelt vorhanden ist, oder wie etwas in ihr vor sich geht: sie haben einen objektiven Charakter. „Allen gehört, was du denkst, dein eigen ist, was du fühlst" (Goethe). Die Gefühle zeigen uns den **Wert** oder **Unwert** an, den Empfindungen, Wahrnehmungen oder Vorstellungen für uns haben, oder wir werden in Lust- oder Unlustgefühlen uns des Wertes der vorgestellten Gegenstände oder Vorgänge bewußt, und zwar schätzen diese Gefühle den Wert um so allgemeingültiger ein, je höher der Grad der Bildung eines Menschen ist (Gefühle bei Betrachtung eines Kunstwerkes durch einen Laien oder einen Kunstverständigen).

Danach sind **Gefühle** bewußte seelische Zustände, die sich an Empfindungen, Wahrnehmungen oder Vorstellungen anschließen, die aber eine **neue, eigenartige** Äußerung unserer Seele darstellen und uns den **Wert** anzeigen, den jene für uns haben.

2. **Bedeutung der Gefühle für das Vorstellungs- und Willensleben.** Schon bei der Reproduktion der Vorstellungen erkannten wir,

daß diejenigen Vorstellungen, die mit Gefühlen (der Freude, des schweren Leides, der Kränkung) verbunden sind, am leichtesten in das Bewußtsein zurückkehren. Gefühle begünstigen oder hemmen den Verlauf der Vorstellungen und des Denkens, je nachdem sie Lust- oder Unlustgefühle sind. Auch beobachteten wir, wie bei gelingendem Apperzipieren eine leichtere Auffassung, ein Lustgefühl, Interesse und damit die Aufmerksamkeit sich einstellt und wie im entgegengesetzten Falle die Schüler gleichgültig, unaufmerksam oder zerstreut werden.

Die an Israel gerichteten Worte: „Ihr habt gesehen, was ich den Ägyptern getan habe und wie ich euch getragen habe auf Adlersflügeln" weckten im Volke die Vorstellung eines eifrigen und gnädigen Gottes, und diese Vorstellungen sollten Gefühle der Gottesfurcht und der Liebe wachrufen; solche Gefühle aber („wir sollen Gott fürchten und lieben") sollten das Volk dazu bewegen, seinen Willen nach Gottes Geboten zu richten. Gefühle sind die Triebfedern zum **Wollen** und **Handeln.** Was uns erfreut, wofür wir uns begeistern, was nach unseren Gefühlen wertvoll erscheint, unsere Teilnahme weckt, — alles dies kann für unsere Seele ein Antrieb werden, ein Streben, Begehren, Wünschen, Wollen und Handeln zu erzeugen. Darin liegt die große Bedeutsamkeit der Gefühle in erziehlicher Hinsicht. Bekannt ist, daß Gefühle unseren Willen auch lähmen können, so die Gefühle des Schmerzes, der Trauer, der Angst, der Hoffnungslosigkeit. — Umgekehrt kann der Wille aber auch auf Gefühle, die in uns entstanden sind, einwirken, z. B. Gefühle der Furcht und Angst, der Trauer und Verzweiflung den Willen schwächen oder unterdrücken.

3. **Einteilung der Gefühle:**

a) nach dem **Inhalte** (nach Qualität oder Ton). Alle Gefühle bewegen sich in den ihnen von Natur eigenen Gegensätzen der Lust und Unlust; sie zeigen außer dieser allgemeinen Färbung noch die verschiedenartigsten Schattierungen: Unlustgefühle der Angst, der Trauer, der Langeweile haben je ihren eigenen Charakter. Zuweilen treten Lust- und Unlustgefühle in innigster Verbindung auf („In den Armen liegen sich beide und weinen vor Schmerzen und Freude", Schiller). Solche Gefühle bezeichnet man als **gemischte** Gefühle. Sie erscheinen als Gefühlsmischung, sind aber Gefühlsschwankungen (Oszillationen), indem der Wechsel der verschiedenen, nacheinander auftretenden Gefühle so schnell sich vollzieht, daß der Schein eines gleichzeitigen Auftretens entsteht. Dahin gehören Gefühle der Wehmut (Lustgefühl im Hinblick auf den Wert eines Gutes, Unlustgefühl beim Gedanken an dessen Verlust), des Heimwehs (Lustgefühl beim Gedanken an die Heimat, Unlustgefühl bei der Vorstellung der Entfernung), der Hoffnung usw.

b) nach der **Stärke** (Intensität) und **Dauer.** Bei mäßig starken Reizen ist die Empfindung meist mit einem Lustgefühl verbunden (Veilchenduft, mittelstarke Töne einer Melodie); bei stärker werdenden

Reizen aber ist sie von einem bis zur Unerträglichkeit gesteigerten Unlustgefühl begleitet (gellender Ton). Wie die Stärke des Gefühls von der Empfindung abhängig ist, so auch von der Kraft und Wirkung der Vorstellungen (Kriemhildens Gefühle bei der Kunde vom Tode Siegfrieds; das Vaterlandsgefühl im Jahre 1813). Auch das jeweilige Aufgelegtsein (die Disposition) der Seele, das Geschlecht, Alter u. a. sind von Einfluß auf den Grad der Intensität der Gefühle. Die Gefühle können sich steigern bis zu Affekten des Zornes, des Schreckens und Entzückens (§ 40). Bei längerer Dauer nimmt die Intensität der Gefühle ab („Die Zeit heilt Wunden"). Gefühle, die längere Zeit vorherrschen, werden Stimmung genannt (Frohsinn, Trübsinn, Laune).

c) nach der **Veranlassung** der Entstehung. Schließen sich Gefühle an Sinnesempfindungen, die ersten Zustände der Seele, an, so heißen sie **sinnliche** Gefühle (wie wir oben erkannten). Werden sie durch höhere seelische Vorgänge, durch Vorstellungen (Erinnerungs-, Phantasievorstellungen) und Vorgänge des Denkens veranlaßt, so heißen sie im Gegensatz zu den sinnlichen oder niederen Gefühlen, welche Folge- und Begleiterscheinungen der durch Reize veranlaßten Empfindungen sind, **geistige** oder höhere Gefühle. Je nachdem nun der Vorstellungsverlauf oder ein bestimmter Vorstellungsinhalt den Anlaß zu ihrer Entstehung geben, unterscheidet man bei den geistigen Gefühlen **allgemeine** oder formale und **besondere** oder qualitative. Gefühle wie Spannung, Erwartung oder Ungeduld, Enttäuschung, Langeweile und Besorgnis sind nicht von inhaltlich bestimmten Vorstellungen abhängig, sondern werden durch Vorstellungen jeglichen Inhaltes bedingt; sie hängen nur von der Form des Vorstellungsverlaufes ab und heißen deshalb allgemeine oder formale Gefühle. Sind aber Gefühle in ihrer Entstehung durch eine besondere Qualität oder einen bestimmten Inhalt der Vorstellungen, z. B. des Schönen oder Häßlichen, des Edlen oder Schlechten, der Welt des Ewigen bedingt, so werden sie besondere oder qualitative Gefühle genannt.

Die Welt der Gefühle.

Sie werden eingeteilt:

A) nach dem **Inhalte:**
- a) Gefühle d. Lust;
- b) Gefühle d. Unlust.

B) nach der **Stärke** und **Dauer.**

C) nach der **Veranlassung** der Entstehung:
- a) sinnliche (niedere) Gefühle.
- b) geistige (höhere) Gefühle.
  - aa) allgem.
  - bb) besond.:
    1. intellektuelle;
    2. ästhetische;
    3. ethische;
    4. religiöse.

Wir betrachten im folgenden außer den sinnlichen Gefühlen die geistigen besonderen Gefühle.

§ 33. Die sinnlichen Gefühle.

1. **Wesen. Sinnliche Gefühle sind Zustände der Seele, die durch Empfindungen veranlaßt werden** (§ 13 u. 32). Die Gefühlstöne der Empfindungen: die Lust am süßen Geschmack des Zuckers, an einer Tonharmonie, die Unlust bei widrigem Geruch, bei körperlichem Schmerz, bei Hunger, Durst usw. sind sinnliche Gefühle. Sie werden erzeugt von der Seele selbst; bedingt aber sind sie durch Empfindungen, die durch sinnliche Reize hervorgerufen werden.

2. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** a) Befriedigung der sinnlichen Gefühle. In angemessenen Grenzen hat man den sinnlichen Gefühlen der Kinder freien Lauf zu lassen; Lust und Freude am Sehen und Hören gönne man den Kindern und verkümmere diese ihnen nicht. Sind die Kinder zur rechten Zeit fröhlich und heiter, freue sich der Lehrer mit ihnen. „Fröhlich der Schüler, fröhlicher der Magister, am fröhlichsten der Rektor“ (Rhabanus Maurus). b) Beherrschung und Veredelung der sinnlichen Gefühle. Die sinnlichen Gefühle müssen durch den Willen beherrscht und unterdrückt werden, damit sie nicht ins Rohe und Gemeine ausarten. Eltern und Erzieher seien in ihrer mäßigen, einfachen Lebensweise vorbildlich; sie müssen sich manchen Genuß versagen, um den Kindern zu zeigen, daß nicht jedem sinnlichen Verlangen nachzugeben ist und sinnliche Genüsse hintanzusetzen sind. Der Unterricht bietet Beispiele von Persönlichkeiten, die durch Beherrschung ihre Würde behaupteten (Sokrates, Paulus, Friedrich der Große). Die Kinder sind an Entbehrungen von Genüssen zu gewöhnen und abzuhärten (Erziehung der Spartaner hinsichtlich der Kleidung, Kost, des Lagers usw.).

§ 34. Die intellektuellen Gefühle. (Wahrheitsgefühle.)

1. **Wesen.** Schon beim Gedächtnis und bei der Apperzeption erkannten wir, wie bei Leichtigkeit der Auffassung sich ein Lustgefühl geltend macht und Gefühle der Unlust sich zeigen, wenn beim Auffassen und Reproduzieren, beim Apperzipieren keine Bereicherung des Wissens stattfindet. Auch beim Wiedererkennen machen sich Gefühle der Lust oder Unlust geltend. Eine neue, höhere Art von Lust- und Unlustgefühlen aber stellt sich beim eigentlichen Denken und Erkennen ein; man bezeichnet sie als intellektuelle Gefühle (intellectus = Erkenntnis).

Als Pythagoras den nach ihm benannten Lehrsatz aufgefunden hatte, war bei ihm das Gefühl der Lust so groß, daß er ein Opfer von 100 Stieren den Göttern darbrachte. — Archimedes fand nach langem Suchen beim Baden die Bestimmung des spezifischen Gewichtes. Die Lösung dieser Aufgabe weckte ein solches Gefühl der Lust, daß er nackend durch die Straßen nach seiner Wohnung mit dem lauten Rufe

eilte: „Ich habe es gefunden! Ich habe es gefunden!“ Beide forschten durch eigenes Nachdenken nach der Erkenntnis oder Wahrheit; solange sie diese suchten und nur unklar erkannten, fühlten sie sich unbefriedigt; als sie aber durch fortgesetzte Denkarbeit die Wahrheit aufgefunden hatten, erfüllte sie infolge der Erweiterung ihrer Erkenntnis das Gefühl der Freude und Befriedigung. **Gefühle, die sich beim Denken und Erkennen geltend machen, heißen intellektuelle oder Wahrheitsgefühle.** Die Erforschung der Wahrheit veranlaßt, wenn ein Gelingen in Aussicht steht, ein Lustgefühl; jede Hemmung unseres Denkens, jede Erfahrung der Unzulänglichkeit unseres Denkens, daß wir mit unserer geistigen Kraft nicht das Ziel erreichen, weckt ein Unlustgefühl.

Anmerkung. Oft geht das Gefühl der Wahrheit dem folgerichtigen Denken voraus; noch ehe man über eine Sache im einzelnen nachgedacht hat, stellt es sich als dunkle Erkenntnis oder Überzeugung ein; es beherrscht uns ein dunkles Gefühl, daß etwas wahr sein müsse; wir ahnen etwas (Andromache, Hedwig im „Tell“); wir fühlen die Richtigkeit (einer sprachlichen Darstellung, z. B. beim Aufsatz), noch ehe wir darüber logisch nachgedacht haben (Sprachgefühl).

„Und was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt.“ (Schiller.)

2. **Bedeutung der Wahrheitsgefühle.** Die intellektuellen Gefühle begleiten unser Denken und Erkennen und folgen ihm nach, üben aber nach dem Grade ihrer Lebendigkeit und Kraft einen fördernden oder hemmenden Einfluß auf den Verlauf des Denkvorganges aus (Lust und Unlust beim Lösen einer mathematischen Aufgabe). Von ihnen sind Aufmerksamkeit und Interesse, das ein Gefühl und Streben zugleich ist, abhängig. Die intellektuellen Gefühle spornen den Willen an, verleihen Kraft und Mut, weiter nachzudenken und zu forschen, vorwärts zu streben und das Ziel zu erreichen (so die Entdecker und Erfinder auf den verschiedensten Gebieten: Kolumbus, Galilei, Livingstone, Wißmann; James Watt; Mediziner Koch u. a.); sie erfüllen uns angesichts der Grenzen menschlichen Erkennens aber auch mit Demut. Sie offenbaren uns, daß wir von der großen Summe des Wissenswerten sehr wenig innehaben, und wecken das Streben (Verlangen), nun erst recht zu forschen und zu lernen.

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Die Weckung intellektueller Gefühle ist besonders von der Lehrerpersönlichkeit abhängig. Der Lehrer darf selbst nicht unsicher in seinem Wissen sein, sondern muß den Unterrichtsstoff völlig beherrschen, ihn klar und deutlich den Schülern darbieten, wenn sein Vortrag oder sein Entwickeln von intellektuellen Lustgefühlen seiner Schüler begleitet sein sollen. Unklares und Halbes, das er selbst gibt oder gelten läßt, leere Phrasen, häufige Wiederkehr schon bekannter Stoffe (in konzentrischen Kreisen) haben intellektuelle Gefühle der Unlust, Gleichgültigkeit und Unaufmerksamkeit im Gefolge. Schon beim Stellen des Unterrichtszieles (in

Form eines Problems, einer Frage) muß er Lust und Streben zu wecken suchen. Das Dargebotene hat er in einer dem geistigen Standpunkte entsprechenden Weise den Schülern zu übermitteln. Wird der Apperzeptionsvorgang zweckmäßig eingeleitet, die Auffassung dadurch erleichtert, dann erwachen intellektuelle Lustgefühle, und damit Interesse und Aufmerksamkeit. Was zu leicht ist, beschäftigt nicht; was zu schwer ist, nicht apperzipiert wird (Rechnen mit zu großen Zahlen), weckt Gefühle des Mißmutes und der Niedergeschlagenheit. Verkehrt ist es, den Schülern fertige Ergebnisse und Urteile zu übermitteln, anstatt zu entwickeln. Läßt der Lehrer vielmehr die Schüler selbst suchen und überlegen, selbst entscheiden, selbst vermuten und finden, selbst darstellen und formen, dann erweckt er eine rege Arbeits- und Schaffenslust; merken die Schüler, wie der gründliche, häufig Neues bietende Unterricht in stetem Fortschritte begriffen, wie es ihnen gelingt, das Gelernte gut zu reproduzieren und auch anzuwenden und praktisch zu verwerten, zeigt der Lehrer im Rückblick, wie die Erkenntnis gewachsen, das Wissen zum Können (zur Fertigkeit) geworden, dann darf er einer freudigen Teilnahme seiner Schüler sicher sein und hoffen, Fortlernen, Streben oder Wollen, Handeln wirksam angeregt zu haben.

§ 35. Die ästhetischen Gefühle.

1. **Wesen und Entstehung.** Die Erscheinungen der Natur[1]) und Kunst (eine prächtige oder öde Landschaft; ein Gemälde oder Musikstück) zeigen das Schöne oder Häßliche und rufen dadurch ästhetische Gefühle der Lust oder Unlust, d. h. ein Gefallen oder Mißfallen, hervor. **Gefühle, die sich als Wohlgefallen am Schönen oder als Mißfallen am Häßlichen kundgeben, heißen ästhetische Gefühle.** Ein Dreifaches ist es, von dem die Entstehung der ästhetischen Gefühle abhängig ist.

Sieht das Kind einen Blumenstrauß oder einen häßlichen Gegenstand, hört es den schönen Gesang eines Liedes, so werden seine durch äußere Reize entstandenen Sinneswahrnehmungen von sinnlichen Gefühlen des Angenehmen und Unangenehmen begleitet. Bei fortschreitender Entwickelung des Kindes aber üben die Wahrnehmungen eine tiefere Wirkung aus; so verschieden sie auch hinsichtlich der Gestalt oder Tonreihen sind, so stellen sie doch insgesamt eine Einheit und Regelmäßigkeit (Symmetrie) oder eine Harmonie, einen Rhythmus dar. Die Auffassung der einheitlichen, harmonischen Form des Sicht-

[1]) Das Schöne in der Natur trägt die beiden Mängel an sich, daß es nur kurze Zeit währt (Blumenpracht im Frühling) und zerstörenden Mächten ausgesetzt ist; darum über dem Naturgefühl ein Schleier der Wehmut. Die Kunst sucht das Schöne dauernd festzuhalten (Sonnenuntergang) und mittels der Phantasie durch Idealisieren das Objekt zu ergänzen und zu formen (Kunst der Griechen).

baren und Hörbaren, der besonderen Verhältnisse ihrer Beschaffenheit (Linien, Farben) bildet dann die Veranlassung zur Entstehung einer höheren Art von Gefühlen, der ästhetischen (ästhetisch = mit den Sinnen wahrnehmbar). Während sinnliche Gefühle bei jedem Kinde schon von seiner Geburt an die Empfindungen und Wahrnehmungen von selbst begleiten, entwickeln sich ästhetische Gefühle erst später und zwar zumeist infolge von Hinweisen und Belehrungen; wann zum erstenmal im Kinde ästhetische Gefühle sich geltend machen, ist schwer zu entscheiden und individuell verschieden.

Zu den Elementen des Schönen gehört außer der formellen Vollendung ein würdiger, bedeutsamer **Inhalt**. Ist der Inhalt eines Gedichtes seicht und bedeutungslos, so ist eine ästhetische Wirkung, d. h. eine Erregung des Schönheitsgefühles, mag die Form oder Melodie noch so vollendet sein, beeinträchtigt oder ausgeschlossen. Fehlt einem Gemälde, einem Musikstück mit idealem Gehalt die Harmonie, einem seelenvollen Gedichte die formelle Vollendung, so wird unser Mißfallen erregt. Reizvolle Form und idealer Gehalt, Sinnliches und Geistiges müssen als ein vollkommenes Ganzes aufs engste miteinander vereinigt sein, wenn ästhetische Gefühle der Lust entstehen sollen (vgl. die Gedichte Walters von der Vogelweide, Hebels u. a., in denen die Schönheit der Natur besungen wird).

„Die schöne Form macht kein Gedicht,
Der schöne Gedanke tut's auch noch nicht.
Es kommt drauf an, daß Leib und Seele
Zu guter Stunde sich vermähle." (Geibel.)

„Schön" wird von „Scheinen" abgeleitet; Schönheit bedeutet das Durchscheinen eines Höheren, Übersinnlichen in der sinnlichen, wohlgefälligen Form. Jedes Schöne kennzeichnet sich als etwas Geistiges in sinnlicher Gestalt.

Dazu kommt als Drittes für die Entstehung der ästhetischen Gefühle in Betracht **die Empfänglichkeit des Beschauers**. Je gebildeter das Gehör, geübter das Auge, je reicher und lebendiger die Phantasie, je umfassender die Apperzeption, je höher der Bildungsstand des Betrachters, um so sinniger und inniger wird die Auffassung des Objektes in der Natur oder Kunst sein, um so tiefer „die Einfühlung".

Sinnliche und ästhetische Gefühle (s. oben Nr. 1) oder, was dasselbe ist, die Ausdrücke „angenehm" und „schön" dürfen nicht miteinander verwechselt werden (die Arznei ist unangenehm, aber nicht häßlich); ebenso ist „schön" und „nützlich" zu unterscheiden: beides gefällt, das Nützliche aber nicht an sich, um seiner selbst, sondern um eines Zweckes willen; das Schöne gefällt an sich ohne Rücksicht auf Nebenzwecke; es gefällt unbedingt, notwendig oder allgemein.

2. **Bedeutung.** Die Gegenstände der Natur und Kunst werden von uns nicht bloß wahrgenommen, sondern wir werden durch sie im Innersten erregt, wir fühlen uns in sie hinein, in ihre Zusammensetzung, ihre Beziehung zueinander und zum Ganzen; Wahrnehmungen und

Vorstellungen der schönen Form und des bedeutsamen Inhaltes wirken auf uns ein, daß sich ästhetische Gefühle in uns regen (Einheit im Mannigfaltigen, Symmetrie, Harmonie). Obwohl an die Sinne, die Wahrnehmungswelt gebunden, werden wir über sie hinausgeführt in eine höhere Welt (Kölner Dom, Gemäldegalerie). Ästhetische Gefühle, wie wir sie bei Betrachtung von edlen Kunstwerken uns verschaffen, gewähren uns Erholung und erheben uns über das Alltägliche. Das Schöne ist der Feind des Niedrigen und Gemeinen (wie Luther von der Musik sagt, daß sie böse Gedanken vertreibe; s. Sendschreiben von 1524). Wo Sinn für echte, wahre Kunst ist, da pflegt auch Sittlichkeit zu sein. Kann sie auch niemals Religion oder Moral ersetzen, so vermag sie doch durch ihre läuternde Kraft den Menschen dem Sittlichen näher zu bringen. Vgl. den folgenden Paragraph, Nr. 2.

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Das Schöne in Natur und Kunst muß, soweit es in den Bereich der Schule gehört, häufig den Schülern gezeigt, von ihnen angeschaut, beobachtet und besprochen werden, damit ihre ästhetischen Gefühle geweckt, veredelt, verstärkt werden, sie sich an das Schöne mehr und mehr gewöhnen. Im Schulhofe, wie in allen Räumen des Schulgebäudes, müssen Sauberkeit und Ordnung (Symmetrie) überall herrschen. Das Schulzimmer muß einen freundlichen Anblick gewähren; noch mehr als bisher ist Gewicht zu legen[1]) auf eine freundliche Ausschmückung durch gute Bilder, durch Blumen in den Fenstern usw. — Der Lehrer hat in seinem ganzen Auftreten (Kleidung, Gebärden, Sprache, Schrift) zu zeigen, daß er vom Gefühle des Schönen durchdrungen ist; er wird alles Niedrige und Gemeine meiden und fernhalten und selbst seine Freude am Schönen (Freude an der Natur und Kunst) beweisen. Er kann in seinen Schülern einen guten Grund legen zu einer späteren sinnigen und künstlerischen Betrachtung der Gegenstände in Natur und Kunst. Seine Lehrmittel wird er stets in ordnungsmäßigem und sauberem Zustand erhalten. Die Schüler sind an ein wohlanständiges Betragen (in ihrer Haltung, ihrer Sprache) von Anfang an zu gewöhnen; alles Häßliche und Unnatürliche müssen sie meiden, aber das Schickliche, das Geziemende üben lernen. Alles Unsaubere und Unordentliche in Kleidung, Büchern und am Körper, alles unhöfliche Benehmen gegen Erwachsene ist streng verpönt. „Sohn, die äußere Reinlichkeit ist der inneren Unterpfand" (Rückert). Wer Wohlgefallen am Schönen hat, wird alles Rohe und Gemeine von sich abweisen; so wird das Gefühl des Schönen die Vorstufe des sittlichen Verhaltens. —

---

[1]) Balsiger, Die Kunst in der Schule. 1 M. Dr. Lange, Zur künstlerischen Erz. der deutschen Jugend. G. Hirt, Die Volksschule im Dienste der künstl. Erz. Dr. M. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 4. A. Hamburg. F. Paret, Kunsterz. u. Volksschule. Stuttgart 1903, Belser. 60 Pf. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. S. die Abbildungen im illustrierten Anhang, Band II.

Im Religionsunterrichte werden die Schüler zum Verständnis der poetischen Schönheiten der Heiligen Schrift hinzuführen sein (Bildersprache der Bibel, Ps. 1. 19. 23. 104 usw.). In den Kirchenliedern und in der Kirchengeschichte tritt den Kindern das Schöne entgegen. Die Religion vermählt sich so gern mit der Kunst: sie hat ihre eigenen Sinnbilder des Schönen, ihre Kirchen, Orgeln, Glocken und Bilder, ihre Grabdenkmäler und Trauerweiden. — Die Poesie, in ihrer leicht faßlichen Schönheit auch dem Kinde zugänglich, erfrischt immer aufs neue das Gemüt (Stärkung des Nationalgefühls). Außer dem logischen wird (besonders auf der Oberstufe) das ästhetische Lesen geübt; die Schönheiten der Musterstücke in Poesie und Prosa im Lesebuche werden besonders hervorgehoben (vgl. Schenkendorf, „Muttersprache": „Sprache, schön und wunderbar"; „Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichtum, in die Pracht"; vgl. die schönen Bilder in unseren Dichtungen). Die Idee verkörpert sich in der bildenden Kunst und besonders in der Dichtkunst. Die Lesebücher und Fibeln sollten nur gute und schöne Abbildungen enthalten. — Der naturkundliche Unterricht läßt die Schönheiten der Natur in ihrem harmonischen Ganzen häufig anschauen und auf die Schüler wirken, daß diese staunen über die Wunder und Gesetzmäßigkeit, die Formen- und Farbenpracht in dem Reiche der Natur. Das Zeichnen weckt durch Betrachten und Nachbilden schöner Gegenstände in Natur und Kunst Wohlgefallen an den ebenmäßigen Formen und die Fähigkeit, gezeichnete und gemalte Kunstwerke zu verstehen; das Turnen verleiht dem Körper eine edle Haltung und anmutige, leichte Bewegung (Marsch-, Stabübungen, Reigenturnen). Der Schreibunterricht läßt schöne Buchstabenformen auffassen und nachbilden und erzieht zur Sauberkeit; der Gesangunterricht bildet durch wohlklingendes Singen von Chorälen und edlen Volksliedern das ästhetische Gefühl. Auch außerhalb des Unterrichtes bietet sich dem Lehrer Gelegenheit, den Sinn der Kinder für das Schöne zu pflegen, sei es bei Schulfesten (Ausschmückung der Schulzimmer), sei es bei Ausflügen oder unterrichtlichen Spaziergängen (Betrachten von Denkmälern, Bildwerken, Bauwerken, Museen, Kunstsammlungen).

§ 36. Die sittlichen (moralischen oder ethischen) Gefühle.

1. **Wesen.** Die ethischen Gefühle beziehen sich auf Willensäußerungen oder Handlungen von Personen (s. Nr. 4). Nach dem Gedichte Giesebrechts „Der Normann" wird durch die opfermutige Tat des Lotsen ein Schiff voll Passagiere gerettet. Die edle Gesinnung und Handlung des mutigen Schiffers erregen unseren Beifall; er handelte nach dem Grundsatze: „Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt" (vgl. „Johanna Sebus", „Die alte Waschfrau"; die Heldentaten 1756—1763; 1813, 1870/71.) Dagegen ruft die Handlungs-

weise eines Karl von Anjou gegen Konradin und Friedrich von Baden, ebenso die des Königs in Uhlands Gedicht „Des Sängers Fluch" in uns Mißfallen, Verachtung und Entrüstung hervor (vgl. den Verrat des Absalom, des Ephialtes; die Greueltaten im 30jährigen Kriege, die französische Revolution.) In jenem Falle machen sich Gefühle der Lust, in diesem aber Gefühle der Unlust geltend, beide durch die Vorstellung der verschiedenen (sittlich guten oder bösen) Handlungsweisen hervorgerufen. **Freude an edlen, Mißfallen an verwerflichen Handlungen werden sittliche Gefühle genannt.** Sie umfassen das gesamte Wollen und Handeln des Menschen. Es sind Erregungszustände der Lust oder Unlust, die durch die Wahrnehmungen oder Vorstellungen von Willensäußerungen veranlaßt werden; bei vielen bleiben sie dunkle, schwankende Gefühle; weiter entwickelt aber, regen sie zu klaren sittlichen Urteilen über den Wert der Handlungsweisen an, ob diese sittlich gut oder sittlich verwerflich sind, und äußern sich als Billigung oder Mißbilligung. Das Wollen wird dann als gut oder schlecht bezeichnet, wenn es mit dem Allgemeinwillen (dem allgemein als recht und gut Erkannten), mit der Gesamtheit der sittlichen Forderungen, d. h. dem Sittengesetze, bestimmter mit den Grundsätzen des Christentums in Übereinstimmung oder im Widerstreite sich befindet. Den Inbegriff der sittlichen Gefühle, Anschauungen, Urteile nennen wir unser **sittliches Bewußtsein.** In ihm besitzen wir den Maßstab zur Beurteilung der Handlungen, wie es auch beschaffen sein mag (bei Personen und Völkern; Paulus und die Pharisäer; Völker Afrikas und Europas). Diese richtet sich aber nicht nach der Handlung an sich, sondern nach der **Gesinnung**, aus der sie hervorgeht, wie z. B. die Handlungen der Pharisäer (ihre Gaben und das Scherflein der Witwe) oder Taten Napoleons I. sittlich verwerflich sind, da die Gesinnungen keine lauteren (Heuchelei, Hochmut, Ruhmsucht), die Beweggründe unsittliche waren (vgl. die Bergpredigt).

2. **Das sittliche Bewußtsein.** Es ist als keimartige Anlage dem Menschen angeboren und muß allmählich entwickelt werden. Beim kleinen Kinde (in den ersten Monaten) treten noch keine sittlichen Gefühle und Urteile auf. Die ersten Regungen werden im Gemeinschaftsleben der Familie, besonders durch die Mutter geweckt, die durch ihre mannigfaltige liebevolle Fürsorge sinnliche Gefühle des Angenehmen, des Behagens im Kinde wachruft, so daß in ihm Gefühle der Zuneigung, Anhänglichkeit und Liebe sich geltend machen. Diese aus den sinnlichen Gefühlen sich entwickelnden Gefühle sind von anderer Natur als jene; es sind sittliche Gefühle, die ersten Anfänge der sittlichen Entwickelung.

Ein anderer Anlaß zur Weckung und Ausbildung des sittlichen Bewußtseins im Kinde ist darin zu suchen, daß das Kind die eigenen Gefühle der Freude oder Trauer auch anderen zuschreibt (Vergeistigung

der Außenwelt). Weint oder lacht die Schwester, so meint es, daß sie Schmerz oder Freude empfindet; denn Weinen und Schmerzempfinden, Lachen und Freude waren bei ihm selbst schon häufig vorhanden und miteinander verbunden. Wird ein Tier geschlagen oder mißhandelt, so ist das Kind schmerzlich berührt und darüber entrüstet. Es machen sich in ihm Gefühle des Mitleides und der Mitfreude oder sympathetische Gefühle geltend; zugleich aber sind dabei auch Ansätze zu sittlichen Gefühlen in ihm vorhanden; in manchen Fällen müssen später die Mitgefühle zurücktreten und nur die sittlichen dürfen sich geltend machen (der unparteiische Lehrer, der gerechte Richter).

Endlich ist für die Entwickelung des sittlichen Bewußtseins bedeutungsvoll die häufige Beurteilung der Nachahmungen oder Tätigkeiten des Kindes seitens der Eltern und anderer Personen, deren Lob und Tadel, Achtung und Verachtung, Billigung und Mißbilligung, deren Hinweis auf Gott als den gerechten und allwissenden Richter. Ihrer Urteile erinnert sich das Kind bei künftigen Fällen und denkt über seine Handlungen und Folgen nach; es weiß, daß Lügen und Verleumden, sich rächen usw. unrecht, wahrhaftig sein, wohltun usw. recht ist. Im Umgange mit ihnen lernt es immer genauer scheiden zwischen Gut und Schlecht, Erlaubt und Unerlaubt, Edel und Gemein, Recht und Unrecht. Je mehr das heranreifende Kind sittliche Forderungen in sich aufnimmt, um so mehr werden bei ihm die sittlichen Gefühle zum geläuterten, festen sittlichen Bewußtsein erhoben; dies aber wird um so vollkommener, je mehr es nach den sittlichen Grundsätzen des Christentums (der christlichen Ethik) gestaltet wurde.

Legt ein Mensch an sein eigenes oder an fremdes Wollen und Handeln den Maßstab seines sittlichen Bewußtseins an, so wird das urteilende Bewußtsein **Gewissen** genannt („Die Sonne bringt es an den Tag" von Chamisso, „Der Große Kurfürst im Haag"). Es richtet sich hauptsächlich auf die eigene Handlung und ist das Wissen (conscience) von unserem eigenen sittlichen Werte (der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit), verbunden mit Gefühlen der Lust und Unlust. Je nachdem es Freude oder Trauer dem Menschen bereitet, wird es ein gutes oder böses Gewissen genannt. „Ein bös Gewissen spricht, und wären alle Sprachen ausgestorben" (Shakespeare). Vor der Tat verhält es sich ratend, mahnend, warnend, nach ihr tröstend oder tadelnd (Gefühle der Scham und Reue; Joseph, Petrus; Kain). Man spricht von einem weiten, schlafenden oder stumpfen Gewissen, wenn bei gegebener Veranlassung sich nicht sogleich die sittlichen Gefühle der Lust oder Unlust regen (vgl. Ps. 32 und 51), von einem regen, zarten, scharfen Gewissen im umgekehrten Falle (David vor Saul in der Höhle).

Das Gewissen ist dem Menschen nicht als fertiges, vollkommenes sittliches Bewußtsein angeboren, es ist nur keimartig im Menschen vor-

handen; seine Entwickelung ist von Anlage und Erziehung abhängig; es trägt daher einen subjektiven Charakter.

3. Erscheinungsformen der sittlichen Gefühle.

a) **Das Mitgefühl.** In den sympathetischen oder Mitgefühlen zeigen sich, wie wir oben erkannten, die Anfänge der sittlichen Gefühle; man kann daher die Mitgefühle, die sich auf das Wohl und Wehe anderer Wesen beziehen, als einfache sittliche Gefühle des Kindes bezeichnen.

b) **Das Selbstgefühl.** Diejenigen Gefühle aber, die zum Wohl und Wehe der eigenen Person in Beziehung stehen, werden Selbstgefühle genannt; auch sie entwickeln sich allmählich im Kinde, sie haben die Vorstellung des eigenen Ich zur Voraussetzung. Mit dem Selbstgefühl verwandt sind das Schamgefühl, das Gefühl der Verkennung, der Beleidigung, der Zurücksetzung.

Sowohl das Mitgefühl als auch das Selbstgefühl beeinflussen den Willen und regen zu sittlichem Handeln an; sie haben also beide große Bedeutung für die sittliche Bildung des Menschen (deshalb werden sie in besonderen Abschnitten § 37 und 38 eingehender behandelt).

Als Nebenformen des Selbstgefühls können aufgefaßt werden:

aa) **Das Pflichtgefühl.** Trotz aller Hindernisse und Versuchungen eilt Damon zurück zum Freunde nach Syrakus:

> „Des rühme der blut'ge Tyrann sich nicht,
> Daß der Freund dem Freunde gebrochen die Pflicht." (Schiller.)

Ein Kapitän harrt auf dem untergehenden Schiffe angesichts des Todes aus, bis der letzte Mann an Bord des Rettungsbootes ist. Das Pflichtgefühl ist das Gefühl der Verbindlichkeit, den Pflichten gegen andere und uns selbst nachzukommen. Vgl. Paulus, Friedrich der Schöne, Wilhelm I.; „Der Lotse", „Die alte Waschfrau".

bb) **Das Wahrheitsgefühl.** Bei den intellektuellen Gefühlen (§ 34) handelte es sich um die Erkenntnis einer durch logisches Denken gefundenen Wahrheit, hier um die Wahrheit auf sittlichem Gebiete, d. h. um stete Übereinstimmung unserer Gedanken, Worte und Handlungen mit der eigenen Überzeugung. Das Wahrheitsgefühl tut sich kund als Lust oder Wohlgefallen an der Wahrheit, als Unlust an der Unwahrheit. Die dauernde praktische Betätigung der Liebe zur Wahrheit ist die Wahrhaftigkeit; die bewußte und absichtliche Entstellung der Wahrheit ist die Lüge (s. § 89).

cc) **Das Rechtsgefühl.** Zur Zeit des Interregnums war der rechtliche Zustand aufgehoben (Gefühl des Mißfallens), erst unter Rudolf von Habsburg ward er wieder hergestellt (Gefühl des Wohlgefallens):

> „Denn geendet nach langem verderblichen Streit
> War die kaiserlose, die schreckliche Zeit,
> Und ein Richter war wieder auf Erden;
> Nicht blind mehr waltet der eiserne Speer usw." (Schiller.)

Das Rechtsgefühl fordert, daß die Würde der menschlichen Persönlichkeit in ihrer freien Betätigung bei uns und anderen nicht gekränkt werde. Hervorgerufen wird das Rechtsgefühl durch die Vorstellung der Übereinstimmung oder des Widerstreites des Wollens und Handelns mit der Idee des Rechtes.

4. **Die Bedeutung der sittlichen Gefühle.** Von den ästhetischen Gefühlen, die sich auf Gegenstände in Natur und Kunst beziehen, unterscheiden sich die sittlichen Gefühle dadurch, daß sie sich auf das persönliche Wollen und Handeln des Menschen erstrecken. Darin liegt eben die hohe Bedeutung der sittlichen Gefühle, daß sie auf unsere Willensrichtung einwirken und unser Handeln beeinflussen. Bei vielen Menschen besitzen die sittlichen Gefühle (die Mitgefühle, die Selbstgefühle, die Gefühle der Pflicht, der Wahrheit, des Rechtes usw.) allerdings etwas Unklares und Schwankendes; in solchen Fällen aber, in denen aus lebhaften sittlichen Gefühlen klare sittliche Werturteile entspringen, so daß eine kräftige Einwirkung auf das Willensleben erfolgt, sind sie für die sittliche Bildung des Menschen von der größten Wichtigkeit. Eltern, Lehrer und Erzieher haben daher Wecken und Bilden der sittlichen Gefühle und ihr Umsetzen in sittliche Werturteile als eine ihrer erziehlichen Hauptaufgaben anzusehen.

5. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Das Gemeinschaftsleben, insbesondere die Familie, ist der Boden, auf dem sittliche Gefühle erwachsen, sittliche Werturteile entstehen. Die sittlichen Anschauungen, Vorstellungen, Urteile der Eltern, Lehrer und Erzieher, der Hausgenossen wecken und veredeln sittliche Gefühle, geben dem Kinde feste Normen für sein Verhalten. Das häufige Sehen und Hören dessen, was sittlich recht und gut ist, das Lesen guter Erzählungen (Jugendlektüre), das sittliche Tun und Treiben in Haus und Schule, das Fernhalten alles dessen, was das sittliche Gefühl verletzt, das Unterdrücken und Tadeln des Unsittlichen (Notlüge, Egoismus, Pflichtversäumnis usw.), alles dies ist für die sittliche Entwickelung des Kindes von hoher Bedeutung. „Das zarte, unerfahrene Alter wird gar leicht mit unbedachtsamen Worten befleckt, und was noch ärger ist, es behält gar lange solche Worte, gleich als wenn ein Fleck kommt in ein reines Tuch“ (Luther). Ein wahrhaft sittlicher Geist soll das ganze Leben in der Familie wie in der Schule durchwehen. In solcher Sphäre, in der dem Kinde recht häufig Gelegenheit gegeben wird, sittlich zu fühlen und sittliche Urteile sich zu bilden, wird es sich gewöhnen, sittlich zu fühlen und zu handeln.

Auch der weitere Umgang mit Verwandten, mit gleichalterigen Kameraden, das Spiel mit seinen Vorschriften (Rechts- und Selbstgefühl), die Gesellschaften sind für Kräftigung der sittlichen Gefühle von großer Bedeutung. „Böse Gesellschaften verderben gute Sitten.“

Ferner dienen ernste und liebevolle Warnungen, Belohnungen und Anordnungen dazu, das Wahrheits-, Pflichtgefühl usw. zu stärken, das Gewissen zu schärfen, ein gesittetes Verhalten zu erzielen.

Endlich führt der Unterricht namentlich in den ethischen Fächern (Religion, Geschichte, Poesie) und insbesondere in der biblischen Geschichte zahlreiche Vorbilder wahrer Sittlichkeit vor. „Nur Größen spannen das Knabenherz gesund" und „Leben (sittliches) entzündet sich nur an Leben" (Jean Paul). Mittels ihrer Phantasie versetzen sich die Schüler in die sittliche Handlungsweise großer Personen und nehmen daran teil („phantasiertes Handeln"); ihre sittlichen Gefühle werden erregt und erwärmt. Dabei bleibt der Unterricht nicht stehen, sondern sorgt dafür, daß die Schüler selbständig sittliche Urteile und Grundsätze aus einer Anzahl gleichartiger Gesinnungen und Handlungen gewinnen. Dadurch aber wird ihre sittliche Einsicht geklärt, erweitert und gekräftigt, daß sie das Böse verachten und abweisen, dem Rechten und Guten nacheifern, es üben und in ihrem eigenen Leben darstellen.

§ 37. Die sympathetischen Gefühle. (Mitgefühle.)

Voraussetzung für die Entwickelung alles Sittlichen, das sich auf Wollen und Handeln bezieht, ist das gesellschaftliche Dasein des Menschen. Ansätze (Elemente) des Sittlichen finden wir in den Mitgefühlen, die wir unseren Mitmenschen und anderen Wesen (der Tierwelt usw.) gegenüber in bezug auf ihr Wohl und Wehe haben; die Anfänge der sittlichen Gefühle zeigen sich, wie wir erkannten (§ 36), in den Mitgefühlen, die wir daher als einfache sittliche Gefühle bezeichneten.

1. **Wesen und Entstehung.** Nach dem gewaltigen Reiterkampfe bei Vionville bedeckten viele der tapferen Soldaten mit durchschossener Brust und erblaßten Zügen das weite Schlachtfeld. Ein Trompeter erhielt den Befehl, das Regimentssignal zum Sammeln zu blasen. Doch

> „Der Trompete versagte die Stimme!
> Nur ein klanglos Wimmern, ein Schrei voll Schmerz
> Entquoll dem metallenen Munde;
> Eine Kugel hatte durchlöchert ihr Erz, —
> Um die Toten klagte die wunde."

Die Trompete ward zur Stimme des Regiments, zur Dolmetscherin des Schmerzes. Wehmütig gedachten die matten Kürassiere der Toten, sie stellten sich lebhaft das Schicksal der gefallenen Helden vor. Da hatten sie ein Herz voll Mitgefühl und Tränen des Schmerzes für die gefallenen Brüder. Ihr Mitgefühl zeigte sich als Mitleid, das in der Schlußstrophe des Gedichtes ergreifend widergespiegelt wird. — Als unsere siegreichen Soldaten aus dem Feindesland ins Vaterland zurückkehrten, wurden sie überall mit Jubel empfangen. Das Mitgefühl bekundete sich hier als Mitfreude mit den ruhm- und sieggekrönten Helden. Indem der Gefühlszustand anderer Menschen uns zum Bewußtsein kommt, wir uns Wehe und Wohl fremder Menschen vor-

stellen, wird in uns ein Mitgefühl hervorgerufen. Leid und Freude anderer fühlen wir als eigenen Erregungszustand der Unlust und Lust mit; ein solches uns ergreifendes Gefühl wird **sympathetisches** oder **Mitgefühl** genannt.

Das Mitgefühl ist mehr passiver Art; wird es durch die Vorstellung des Wohles und Wehes anderer hervorgerufen, so betätigt es sich noch nicht; es ist noch nicht Interesse (Fühlen und Streben zugleich), sondern erst dessen Anfang (Knospe). Geht es zur Betätigung über, so wird es zur Teilnahme (entfaltete Blüte). Als im „Samariter" das Gefühl des Mitleides erwacht war, bekundete er seine Teilnahme („Er ging hin — zahlen, wenn ich wiederkomme"); Tell hatte Mitgefühl mit Baumgarten; aber erst nach innerem Kampfe bezeugte er Teilnahme. Das rechte Mitgefühl äußert sich als Teilnahme an fremdem Leid und an der Freude anderer.

Einleitung oder Voraussetzung für die Entstehung der sympathetischen Gefühle bilden Wahrnehmungen oder Vorstellungen; sie sind jedoch nicht die wirkende Ursache. Diese finden wir in der Seele selbst mit ihren besonderen oder verschiedenen Anlagen, wie dies das Verhalten des Samariters und das des Priesters und Leviten deutlich zeigt.

Die Stärke des Mitgefühles hängt davon ab, ob wir die fremde Lage bereits in unserem eigenen Leben wirklich erfahren haben und Ähnliches an uns selbst erlebt haben. Je reicher unsere Lebenserfahrung, je mannigfacher unsere Kenntnis der Leiden und Freuden der Mitmenschen ist, um so eher können wir uns fremde Freude und fremdes Leid, Glück und Unglück anderer vorstellen und deren Gefühlszustände in uns nachbilden. Auch davon ist Stärke und Lebendigkeit unserer Mitgefühle abhängig, ob wir mittels unserer Phantasie auf Grund von Erzählungen und Schilderungen in unmittelbarem Verkehr oder an der Hand der Lektüre uns recht lebhaft in die fremden Verhältnisse (in die Situation) hineinzudenken und zu versetzen vermögen.

Anfangs wenden sich die Mitgefühle nur den durch Verwandtschaft und Freundschaft uns nahestehenden Personen zu; allmählich aber erstrecken sie sich auch auf das Geschick und die Verhältnisse fernstehender Personen, auf Gemeinschaften, auf Heimat, Vaterland und Menschheit; sie werden daher auch altruistische (von alter = der andere) Gefühle, die nicht bloß auf das eigene Ich als Selbstgefühle sich richten, und soziale Gefühle genannt. Selbst den Feinden sollen wir, wie das Christentum fordert, unsere Mitgefühle zuwenden. Auch auf die Tier- und Pflanzenwelt erstrecken sich die Mitgefühle. Das Gegenteil der sympathetischen Gefühle bilden die **antipathetischen** Gefühle: Neid und Schadenfreude. An die Stelle der Mitfreude tritt ein Unlustgefühl, ein Mißvergnügen bei der Vorstellung der Freude, des Glückes anderer, der Neid (Kain, Josephs Brüder, Saul und David),

und an die Stelle des Mitleides tritt ein Lustgefühl bei der Vorstellung fremden Unglückes, die Schadenfreude. Nur selten ist die reine Mitfreude; zum Mitleid sind die Menschen mehr geneigt als zur Mitfreude. „Zum Mitleid genügt ein Mensch, zur Mitfreude gehört ein Engel" (Jean Paul).

Mit den sympathetischen Gefühlen sind die Gefühle der **Sympathie** und der **Antipathie** nicht zu verwechseln. Es sind dunkle Vorgefühle von Zu- und Abneigung, die sich mit den Vorstellungen von Personen, Tieren oder Gegenständen, deren Wesen uns anzieht oder abstößt, verbinden.

2. **Bedeutung.** Die Mitgefühle verschönen das Leben der Menschen. Wenn andere sich freuen und glücklich sind, fühlen wir mit ihnen und vermehren die Freude; wenn andere Herzeleid und Trauer haben, mildern wir teilnehmend ihr Leid, und wir selbst haben in Zeiten des Mißgeschickes das Bewußtsein, daß andere mit uns die Unlustgefühle teilen, und schöpfen daraus Trost und Erquickung im Schmerze. „Geteilte Freude ist doppelte Freude, geteilter Schmerz ist halber Schmerz."

Die Mitgefühle begründen das soziale Leben. Mit anderen sich freuen und mit ihnen Leid tragen nähert die Menschen einander und vereinigt sie. Die Mitgefühle vermitteln die Geselligkeit des Lebens, bilden die Grundlagen der Freundschaften und Vereine aller Art. Ohne Betätigung der sympathetischen Gefühle ist ein glückliches Verhältnis der Menschen zueinander nicht denkbar.

Die Mitgefühle an sich sind zunächst weder sittlich gut noch böse; sie enthalten aber Ansätze des Sittlichen. Eine hohe **sittliche Bedeutung** erhalten sie jedoch dadurch, daß sie das Wollen und Handeln des Menschen beeinflussen; sich zur Teilnahme entfalten. Wäre unsere Seele nicht fähig, anderen in ihrem Leide nachzufühlen, so würden wir auch nicht den Entschluß fassen, ihnen helfend oder rettend zur Seite zu treten. Aus dem Mitgefühl erwächst das Wohlwollen, die sich betätigende Freude am Wohlergehen anderer. Ohne Mitgefühl kein Wohlwollen. Sympathetische Gefühle treiben die Menschen zur Opferfreudigkeit (das Jahr 1813), Mildtätigkeit, zur rettenden und dienenden Liebe, zur Liebe gegen unsere Nebenmenschen, die soziale Schäden heilen und soziale Mißstände beseitigen hilft (1. Kor. 13, Matth. 5, 44 ff.; Missionstätigkeit; Francke, Rochow, Pestalozzi und vor allem der Heiland), zur Liebe des Vaterlandes (1813 und 1870/71). Endlich hat auch das Rechts- und Billigkeitsgefühl in den sympathetischen Gefühlen seine Wurzel, insofern wir die Gefühle anderer, die sie beim Widerfahren des Rechten oder Erleiden eines Unrechts haben, zu unseren eigenen machen, sittliche Gefühle und danach sittliche Urteile der Billigung oder Mißbilligung bilden. Aus den sich betätigenden Mitgefühlen erwächst das Gefühl der Dankbarkeit.

Mitgefühle üben auf den, der sie zur Teilnahme sich entfalten ließ, eine segensvolle Wirkung aus; sie veredeln den Menschen (vgl. den Beruf des Lehrers und Erziehers, des Arztes).

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Die Hauptstätte zur Pflege der sympathetischen Gefühle ist die Familie. Hier ist das Vorbild der Erwachsenen, des Vaters und besonders der Mutter, das schon sehr früh Mitgefühle des Leides und der Freude im Kinde hervorruft. Täglich sieht das Kind das aus Mitgefühlen erwachsende, opferfreudige, rastlos dienende Walten der Mutter, und wie oft wird ihm im Elternhause und bei Verwandten und Freunden Gelegenheit geboten, sich durch eigene Anschauung und Einblicke in die verschiedensten Lebenslagen (Situationen) hineinzuversetzen, Glück und Mißgeschick mitzufühlen und sich so an die praktische Betätigung der Mitgefühle in christlicher Nächstenliebe usw. zu gewöhnen. Der Lehrer bezeugt seine Teilnahme am Wohl und Wehe seiner Mitmenschen, insbesondere seiner Schüler; er bekundet seine Teilnahme mit den körperlich und geistig Schwachen (Krankenbesuche, Nachhelfen, Helfersystem), mit Schülern, die einen weiten Schulweg haben, nimmt gemeinsam mit den Schülern an Fest- und Freudentagen teil, teilt Freud und Leid bei unterrichtlichen Spaziergängen, Ausflügen; er trägt Sorge dafür, daß sie sich einander nähern, Gemeinsinn pflegen, im Umgange mit ihresgleichen vom Geiste gegenseitigen Wohlwollens, der Verträglichkeit und Dienstfertigkeit beseelt sind. Er sucht Neid und Schadenfreude der Schüler zu unterdrücken und brandmarkt sie als häßliche Untugenden, die oft der Grund unglückseliger Taten geworden seien. Im Unterrichte sucht er durch ergreifende, von Wärme und Begeisterung zeugende Schilderungen die Phantasie der Schüler anzuregen und Mitgefühle zu wecken; er malt die Situationen aus (Gang Abrahams nach Moriah, Episoden in geschichtlichen Erzählungen, z. B. bei den Schlachten von Roßbach, Leuthen, Vionville usw., Schilderungen aus dem Leben im Lesebuche), daß die Schüler die Geschichte gleichsam an sich erleben. Im geographischen Unterrichte schildert er die Vorzüge und Schönheiten der Heimat und des Vaterlandes und erweckt Heimat- und Vaterlandsliebe. Im naturkundlichen Unterricht ruft er sympathetische Gefühle mit Tieren und Pflanzen hervor, daß die Schüler ihr Mitleid in der Ernährung der Vögel im Winter betätigen, Mißhandlung und Quälereien der Tiere verabscheuen (Tierschutzverein), die Pflanzen schonen und pflegen. Auch das Schulleben im weiteren Kreise trägt zur Pflege sympathetischer Gefühle bei (am Weihnachtsfest im Schulraum Liebe zum Mitmenschen, am Geburtstagsfest Liebe zum Vaterland und Herrscherhaus; freudige Ereignisse, Mißgeschicke und Not im Haus und in der Gemeinde; Erntesegen und Mißernte; Begräbnis eines Mitschülers; Feuersbrunst usw.).

§ 38. Das Selbst- und Ehrgefühl.

1. **Entstehung und Wesen des Selbstgefühles.** Während die sympathetischen Gefühle sich auf Freude und Leid anderer beziehen, ist das Selbstgefühl an die Vorstellung des eigenen Ich gebunden (§ 36, 3) und erstreckt sich auf das Wohl und Wehe der eigenen Person. Wie die sympathetischen Gefühle, sind auch die Selbstgefühle für die sittliche Entwickelung des Kindes von hoher Bedeutung. Die Ichvorstellung entwickelt sich erst allmählich im Kinde (§ 31); mit ihr verbindet sich aber schon frühe das Gefühl von dem Werte des Ich. Wenn das Kind das Bewußtsein erlangt hat, daß es Arbeiten für sich selbständig verrichten, allein gehen, treffend antworten, der Mutter im Hause Dienste leisten, seine Schulaufgaben ohne Hilfe richtig anfertigen kann, durch sein Verhalten (Gehorsam, Wahrheitsliebe usw.) der Mutter Freude bereitet, dann erregen die Vorstellungen seiner Eigenschaften und Handlungen, seines eigenen persönlichen Wertes in ihm Lustgefühle, andernfalls aber Gefühle der Unlust, also **Selbstgefühle der Lust oder Unlust.** Als seine Nebenformen lernten wir das Pflichtgefühl (Gehorsam), das Wahrheitsgefühl (Pflicht, die Wahrheit zu sagen) und das Rechtsgefühl (auf der Vorstellung von dem dem Ich zustehenden Rechte beruhend) kennen (§ 36, 3).

Vor der Schlacht bei Leuthen hatten die unter Friedrichs II. Führung eben noch siegreichen Soldaten die Vorstellung, daß sie die Hindernisse überwinden (starke Verschanzungen und überlegene Zahl der Österreicher usw.) und auch diesmal den Sieg davontragen würden, und an solche Vorstellungen heftete sich ein Selbstgefühl der Lust oder ein starkes Selbstgefühl. Die Israeliten besaßen im Kampfe mit den Philistern, von Goliath bedroht, ein Selbstgefühl der Unlust oder ein schwaches Selbstgefühl, das aus dem Zweifel entsprang, ob ihre Kraft zur Überwindung der bedrängten Lage ausreichend sei.

Das Selbstgefühl ist danach ein starkes oder schwaches. An sich ist es sittlich indifferent (weder sittlich gut noch böse); dadurch aber, daß es die Grenzen nach beiden Seiten überschreitet, zu stark oder zu schwach wird, oder sich zum wahren, sittlichen Selbstgefühl entwickelt, reiht es sich in die sittlichen Gefühle ein. Es äußert sich infolge der Über- oder Unterschätzung des persönlichen Wertes in folgender Weise: Vor der Schlacht bei Roßbach warfen die Franzosen die Frage auf, ob es einer großen Armee auch Ehre bringe, sich mit einer so kleinen preußischen zu schlagen. Ihre Kriegsmusik erklang beim Beginne der Schlacht schon siegesgewiß. Sie überschätzten sich selbst, ihr Selbstgefühl war ein zu starkes. — In der Zeit vor dem Jahre 1813 hatten die preußischen Soldaten zum Teil die Vorstellung, daß sie der Macht der Verhältnisse unterliegen müßten; sie unterschätzten sich selbst zu sehr;

ihr Selbstgefühl war ein zu schwaches (Ausnahmen, z. B. Courbière, „König von Graudenz“), bis es in den Freiheitskriegen wieder erstarkte.

Das Gefühl der Überschätzung bekundet sich in den Lustgefühlen: Selbstgefälligkeit, Hochmut, Mutwille, Prahlerei, Dünkel, Eitelkeit, Stolz, Einbildung; das Gefühl der Unterschätzung in den Unlustgefühlen: Schüchternheit, Mutlosigkeit, Feigheit, Furcht, Mangel an Selbstvertrauen, Verzweiflung.

Beide Arten des Selbstgefühles, sowohl das zu starke, als das zu schwache, äußern sich in verwerflichen Eigenschaften oder Charakterzügen. Erst wenn das Selbstgefühl nach beiden Seiten hin nicht ausartet, in Selbsterkenntnis den persönlichen Wert nach seiner sittlichen Bestimmung richtig einschätzt, wird es zum wahren Selbstgefühl. Es äußert sich, wie bei den Soldaten vor der Schlacht bei Leuthen, in Mut und Selbstvertrauen; es ist verbunden mit Demut und Bescheidenheit, wie bei Friedrich dem Großen, der nach dem Siege bei Leuthen, als er laut auf dem Schlachtfelde gepriesen wurde, gen Himmel wies und sagte: „Das hat ein Höherer getan“ (vgl. das Wort Wilhelms I.: „Welche Wendung durch Gottes Führung“). **Das wahre Selbstgefühl beruht also auf einer richtigen Schätzung des persönlichen Wertes; es äußert sich in Mut und Selbstvertrauen und ist verbunden mit Demut und Bescheidenheit.**

2. **Wesen des Ehrgefühles.** Das Ehrgefühl ist mit dem Selbstgefühl nahe verwandt. Als der Große Kurfürst im Haag verführt werden sollte, entwich er mit den Worten: „Ich bin es meinen Eltern, meinem Lande und meiner Ehre schuldig, das Laster zu fliehen.“ Er wollte das Vorstellungsbild, das er selbst von sich und andere von ihm hatten, fleckenlos erhalten; er besaß Ehrgefühl. Dies hat also eine doppelte Seite, es ist sowohl ein Gefühl des persönlichen Wertes, den wir selbst unserem Ich beimessen, als auch ein Gefühl des Wertes, den die Gemeinschaft uns zugesteht. Man unterscheidet eine doppelte Ehre, eine innere und äußere Ehre; jene beruht auf dem Zeugnis unseres sittlichen Bewußtseins, unseres guten Gewissens; sie ist die auf Selbstachtung begründete sittliche Würde; diese beruht auf der Beurteilung unseres Wertes durch andere (vgl. Tellheim). In der Vereinigung der inneren und äußeren Ehre besteht die volle Ehre. Wie das Selbstgefühl, so kann auch das Ehrgefühl ein zu starkes oder zu schwaches sein. Jenes besaß Napoleon I.; es artet in Ehrgeiz, Ehr- und Ruhmsucht aus; denn heftig begehrte er nach äußerer Ehre; dieses zeigt sich bei einem Schüler, der einen Tadel gleichgültig hinnimmt, nur geringes Streben nach Vervollkommnung zeigt. Das wahre Ehrgefühl wird durch die eigene Erkenntnis unseres wirklichen, sittlichen Wertes oder durch dessen Anerkennung seitens der Gemeinschaft veranlaßt.

3. **Bedeutung des Selbst- und Ehrgefühles.** Eine zu niedrige Einschätzung unseres persönlichen Wertes und infolgedessen ein zu schwaches

Selbstgefühl besitzt nicht genug Antrieb oder Kraft, uns zu neuem Schaffen und Ringen zu veranlassen; darum können Leistungen und Erfolge nur gering sein. Eine zu hohe Einschätzung unseres Wertes, ein zu starkes Selbstgefühl (Hochmut usw.; s. oben) läßt häufig den Menschen über das Ziel hinausschießen und führt zu Verdruß. Das wahre, sittliche Selbstgefühl aber, in Mut sich äußernd und mit Demut verbunden, läßt uns mit Sicherheit und Ruhe, mit entsprechender Abgrenzung der eigenen Kraft und der Ziele unsere Handlungen ausführen, deren Gelingen im Kampfe mit den bestehenden Hindernissen auch erhofft werden darf (Königin Luise, Bismarck). Der Wert, den jeder veranschlagt und im Selbstgefühl erlebt, wird ihm erst dadurch bewußt und bestimmter umgrenzt, daß er sich mit anderen vergleicht. „Der Mensch mißt nach eigenem Maß sich bald zu klein und leider oft zu groß; der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur das Leben lehret jedem, was er sei" (Goethe).

Bei einem zu starken Ehrgefühl erstrebt der Mensch im Ehrgeize mehr Anerkennung und Lob, als ihm nach seinem wahren Werte zugestanden werden kann; bei einem zu schwachen Ehrgefühl ist der Mensch gegenüber der Beurteilung anderer unempfindsam und gleichgültig (bei Strafen, Tadel, Verweis, bei Verkennung, Zurücksetzung und Beleidigung; bei Lob und Anerkennung). Das wahre Ehrgefühl ist darauf bedacht, daß die Ehre nicht angetastet oder gedrückt werde (Familienehre, Standesehre, Volksehre; Wilhelm I. in Ems); es ist ein mächtiger Antrieb zu sittlichem Wollen und Handeln.

4. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Aufgabe der Erziehung und des Unterrichtes ist es, das allmählich sich im Kinde bildende Selbst- und Ehrgefühl in den richtigen Grenzen sich entwickeln zu lassen, das wahre Selbst- und Ehrgefühl zu wecken, sowohl das übermäßige, sich geltend machende, zu starke Gefühl zu dämpfen, als auch das zu schwache Gefühl zu heben und zu kräftigen. Ein richtiger Maßstab aber wird zunächst durch das Vorbild der Erzieher gewonnen, die selbst von wahrem Selbst- und Ehrgefühl durchdrungen sind. Da das Selbstgefühl nur auf der Vorstellung des eigenen Wertes, auf Selbsteinschätzung beruht, der Maßstab aber ein falscher sein kann, weil äußere Dinge: Reichtum, Kleidung, äußere Auszeichnungen eine Rolle dabei spielen, müssen die Erzieher das Kind über das, was erst dem Menschen seinen wahren Wert verleiht, nämlich die sittliche Rechtbeschaffenheit, aufklären und belehren. Dadurch aber wird sein Selbstgefühl versittlicht. Ein zu starkes Selbstgefühl der Kühnen, Hochmütigen, Eingebildeten muß durch Hinweis auf den Scheinwert und Hervorhebung des wahren sittlichen Wertes gedämpft werden; zu häufiges Strafen, Tadeln, Rügen erschüttert das Selbstgefühl und behindert seine Entwickelung. Ein zu schwaches Selbstgefühl wird durch Geduld, Nachsicht und freundliches Zusprechen und Aufmuntern gehoben und gestärkt. Hat ein

Schüler seine Arbeiten mit Anstrengung und Fleiß gemacht, so ist ein anerkennendes Wort häufig am Platze. Vor Schimpfnamen hat sich der Lehrer zu hüten; er verletzt unter Umständen das Ehrgefühl der Kinder und zugleich der Eltern damit. Der Unterricht führt Musterbilder von solchen Personen vor, die ein zu starkes, zu schwaches Selbst- und Ehrgefühl besaßen, aber auch solche, die das wahre sittliche Selbst- und Ehrgefühl sich erworben haben, das in Selbstvertrauen und Mut, in Bescheidenheit, Demut, Gottergebenheit sich kund tat (Wilhelm I., Moltke). Auch gibt der Unterricht den Schülern zur Übung ihrer Kräfte, zur Entfaltung ihrer besonderen Gaben je nach der individuellen Anlage Gelegenheit. Ergänzt wird er durch geeignete Lektüre und durch den Umgang. Im Umgang, beim Spiele usw. lernen die Kinder das falsche und rechte Selbstbewußtsein ihrer Kameraden und die schlechten und guten Eigenschaften, die daraus hervorgehen, kennen; sie beobachten den Hochmütigen, Eiteln, Trotzigen, Rechthaberischen, Ehrgeizigen, den Furchtsamen, Schüchternen, Befangenen, den Mutigen und Bescheidenen, gewinnen einen Maßstab für die rechte Einschätzung und vervollkommnen ihr eigenes Selbst- und Ehrgefühl. Auch Schulfeste und Turnfeste bieten zur Entwickelung des richtigen Selbst- und Ehrgefühls Gelegenheit (Prämien). Endlich sind auch Zensuren, Versetzungen und Zeugnisse zur richtigen Selbsteinschätzung, zur Bildung des wahren Selbst- und Ehrgefühls von Bedeutung.

5. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik?** Trotzendorf spornte in zu starker Weise das Ehrgefühl seiner Schüler an. Er ließ diese an bestimmten Tagen sogar Lobreden aufeinander halten. „Welchem (Redner) der Preis zuerkannt wurde, der wurde bekränzt, sein Name wurde öffentlich ausgerufen, in ähnlicher Weise, wie einst den Siegern zu Olympia geschah.“ Francke wollte von weltlicher Ehre nichts wissen. Der rechte Adel der Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, soll den Schülern mit lebendigen Farben vor Augen gemalt werden. Sailer: „Bei der Weckung des Ehrgefühls ist darauf zu achten, daß der fast immer miterwachende Eitelkeitstrieb niedergehalten wird. Dies wird gelingen, wenn die Furcht des Herrn das herrschende Gefühl des Zöglings geworden ist, also auch das Ehrgefühl beherrscht.“ Die Philanthropisten haben das Reizmittel der Ehre benutzt, um Wunder zu tun. Maßgebend ist, was Herbart gesagt hat: „Man soll keinen Ehrgeiz künstlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl unterdrücken.“

§ 39. Die religiösen Gefühle.

1. **Wesen und Entstehung.** Nach der Schlacht bei Leuthen waren die Sieger von dem Bewußtsein erfüllt, daß sie nicht allein ihrer Kraft den Sieg verdankten, sondern daß hier eine höhere Macht eingegriffen, Gott der Herr ihnen zu einem solchen Siege verholfen hatte; sie hatten die Hilfe Gottes erkannt und seine Allmacht erfahren. Durch diese Vorstellung der Abhängigkeit von dem über den Sternen waltenden Herrn

wurden bei allen Siegern Gefühle der Demut (der inneren Beugung) und des Dankes hervorgerufen, religiöse Gefühle, die sich dann in dem noch auf dem Schlachtfeld angestimmten Dankgebete äußerten: Nun danket alle Gott! Haben wir das Bewußtsein, daß Gott allmächtig und heilig, allweise, allgütig und gnädig ist, und daß wir von ihm abhängig sind, so erzeugt unsere Seele, durch das Abhängigkeitsbewußtsein veranlaßt, Abhängigkeitsgefühle, Gefühle der unbedingten (schlechthinigen) Abhängigkeit von Gott; es entstehen in uns Gefühle des Ergriffenseins von einer höheren Macht, der Furcht, der inneren Beugung und Bewunderung, der Achtung und Anbetung; oder Gefühle der Andacht, der inneren Erhebung, der Hingabe, Dankbarkeit, des Vertrauens, der Gottseligkeit (Beispiele: Abschnitte aus der heiligen Geschichte, Psalmen, Kirchenlieder, Gedichte, z. B. „Das Gewitter"; „Schäfers Sonntagslied"). Alle diese Gefühle sind religiöse Gefühle der Lust und Unlust. **Gefühle, die in der Vorstellung von Gott und im Bewußtsein der Abhängigkeit des Menschen von ihm ihren Anlaß haben, heißen religiöse Gefühle.** Sie äußern sich in der gottesdienstlichen Verehrung, im Gebet, im Gesang (Psalmen, Lieder, Oden, Hymnen). Übertriebene oder krankhafte Äußerungen religiöser Gefühle sind Fanatismus, religiöse Schwärmerei, Frömmelei.

Die religiösen Vorstellungen, die Vorstellungen von Gott und seinen Eigenschaften, lernt das Kind durch Belehrungen und Erzählungen Erwachsener kennen. Wenn der Baum im Sturmwinde bewegt wird, wenn es donnert und blitzt, im Frühling alles zu neuem Leben erwacht, das im Herbste wieder erstirbt, Krankheit und Tod im menschlichen Leben sich einstellen, dann wird das Kind auf Gott, der alles schafft, erhält, regiert, hingewiesen. Dem Kinde werden also religiöse Vorstellungen gegeben, und an ihnen haften religiöse Gefühle.

Es gibt kein Volk auf Erden, das nicht Vorstellungen und Gefühle religiöser Art besäße. Wie aber entstehen diese auf der niedrigsten Stufe der religionsgeschichtlichen Entwickelung? Die Naturvölker nahmen die gewaltigen Ereignisse der Natur wahr, Gewitter, Erdbeben, die Verjüngung der Natur und ihr Ersterben, sie standen bei Erfahrungen des menschlichen Lebens vor unlösbaren Rätseln. Da beschlichen sie Gefühle der Furcht und des Grauens, der Bewunderung, der Schwäche und Ohnmacht. Diese durch ihre Wahrnehmungen im Leben der Natur und ihre Erfahrungen im menschlichen Leben geweckten Gefühle der Nichtigkeit und Bewunderung aber ließen sie nach einem Gegenstand suchen, der ihnen als Träger, als eine dahinter stehende Kraft oder als Ursache gelten könne und ihre schaffende Phantasie, ihr Nachdenken, woher dies alles komme, bildeten neue Gestalten in Wald und Flur, im Wasser und in der Luft; sie bevölkerten ihre Umgebung mit höheren, bösen und guten Wesen. So erwuchsen aus jenen dunklen Gefühlen allmählich ihre religiösen

Vorstellungen. Bei diesen Vorstellungen aber machte sich nur die Gewalt und Kraft der höheren Wesen, nicht aber das Sittliche geltend, bis im weiteren Verlaufe der religionsgeschichtlichen Entwickelung (vgl. die Mythologie der Griechen und Germanen) die religiösen Vorstellungen geklärt und veredelt wurden. — Am vollkommensten ist uns das Wesen Gottes durch Christus erschlossen: Gott ist die ewige Liebe. Aus solchen religiösen Vorstellungen aber entstehen die edelsten und kräftigsten, die höheren religiösen Gefühle der Demut (innerer Beugung), der Dankbarkeit, des Vertrauens und der seligen Gemeinschaft mit Gott, dessen herrlichem Namen Preis und Anbetung gebührt („Ich bete an die Macht der Liebe" usw.).

Wie aus dunkeln sittlichen Gefühlen klare sittliche Vorstellungen und Urteile erwachsen, die ihrerseits wieder höhere sttliche Gefühle im Gefolge haben, so gehen hier aus dunkeln Gefühlen der Furcht und Bewunderung bestimmte religiöse Vorstellungen hervor, die, immer mehr geläutert und veredelt, von höheren religiösen Gefühlen begleitet sind. Auch da ist, wie wir bisher betonten, zu beachten, daß das Vorhandensein religiöser Vorstellungen nicht auf jeden Fall religiöse, das Willensleben beeinflussende Gefühle veranlaßt, daß die eigentliche Ursache ihres Entstehens nicht in ihnen zu suchen ist.

2. **Bedeutung.** Die religiösen Gefühle, durch Vorstellungen, Erfahrungen, Erlebnisse hervorgerufen, sind für unser religiöses Erkennen insofern von Bedeutung, als aus ihnen, die häufig noch unbestimmt und dunkel sind, bestimmte und klare sittliche Vorstellungen und Urteile hervorgehen. Je reicher die Lebenserfahrung, je mehr der Mensch das Walten der Macht und Gnade Gottes verspürt, in seinen Gefühlen im Innersten erlebt hat, um so tiefer dringt er nachdenkend in das unergründliche Wesen Gottes ein. Bedeutsam aber werden die religiösen Gefühle vor allem dadurch, daß sie auf das sittliche Wollen und Handeln einwirken. Auch die sittlichen Gefühle (Pflicht-, Wahrheits- und Rechtsgefühl usw.) beeinflussen das sittliche Leben des Menschen; aber die Forderung, daß das Einzelwollen mit dem Allgemeinwollen übereinstimmen müsse, erhält dadurch noch eine starke Stütze, daß die Forderungen oder Ideen der Sittlichkeit auch als entsprechender Ausdruck des Willens Gottes aufgefaßt werden, der das Gute belohnen, das Böse bestrafen wird. Sittlichkeit und Religion gehören zusammen wie der Baum und Boden, aus dem jener seine Kraft zieht. Die sittlichen Gefühle allein reichen in ihrer auf unser Willensleben wirkenden Kraft nicht aus, daß wir das Böse bekämpfen, das Gute vollbringen. Wir würden in unserem sittlichen Ringen und Vollbringen Mut und Kraft verlieren, wenn nicht die religiösen Gefühle des Gottvertrauens und der Hoffnung auf ein jenseitiges Leben in unserem tiefsten Innern sich geltend machten und uns immer von neuem zur Vollbringung unserer sittlichen Aufgaben stärkten und ermutigten. „Ohne religiöse Gefühle ist der Mensch schwach

und mutlos zum Guten" (Herbart). Die religiösen Gefühle schützen uns vor Überhebung im Glück (Demut: David und Saul), lassen uns nicht verzagen im Unglücke (Gottvertrauen: Hiob, Vertrauenslieder und -psalmen; Petrus), lassen uns alles Ungöttliche meiden (Ehrfurcht vor Gott: Joseph); sie befähigen den Menschen zu den höchsten Taten und edelsten Diensten (Wilhelm I; Die innere und äußere Mission); sie sind die besten Führer in den Kämpfen des wechselvollen Lebens.

Nicht bloß wegen ihrer Einwirkung auf unser Erkennen und Wollen (Handeln), sondern auch an sich sind die religiösen Gefühle von Bedeutung. Gefühle wie unerschütterliches Gottvertrauen, religiöse Hoffnung, Hingabe und Gottesgemeinschaft sind Quellen unverzagten Mutes, wahren Glückes, reinster Freude, inneren Friedens, der höher ist als alle Vernunft.

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Wie bei den sittlichen Gefühlen, so gilt es auch hier, die Kinder in das wirkliche Leben mit seinen vielseitigen Verhältnissen hineinzuführen, deren Macht sie innerlich ergreift und die mit dem gesamten Geistesleben in engster Berührung stehenden religiösen Gefühle zu wecken, zu klären und zu kräftigen. Der fruchtbarste Boden, aus dem Gefühle und Vorstellungen religiöser Art erwachsen, ist das religiöse Leben der Familie. Denn schon sehr frühe entspringen aus dem Umgang mit frommen Eltern und Erziehern religiöse Gefühle; besonders groß ist der Einfluß der Mutter. „Die Mutterstube ist die Brunnenstube der Religion" (Pestalozzi). (§ 92.)

„Sie lehrte dir den frommen Spruch,
Sie lehrte dir zuerst das Reden;
Sie faltete die Hände dein
Und lehrte dich zum Vater beten." (Kaulisch.)

Christliche Gottesfurcht soll in der Familie walten; in Zeiten der Freude wird Gott als Geber alles Guten gepriesen, in Zeiten der Not und Trübsal wird auf Gott als den Helfer und Tröster hingewiesen; beim Arbeiten darf das Beten nicht vergessen werden, und die Kinder sind frühe an Morgen-, Mittags- und Abendgebet zu gewöhnen. Die Weckung religiöser Gefühle in der Schule hängt in erster Linie von einer wahrhaft christlichen Persönlichkeit ab (unbedingte Achtung, Vertrauen; ungesuchte Feierlichkeit, Wärme, Liebe, eindringender Ernst, Lehrton, Takt — kein Schelten und ungeduldiges Drängen —). Wie in der Familie ist auch in der Schule die Pflege des Gebetslebens von großer Wichtigkeit. Im Religionsunterricht werden Vorbilder gottesfürchtigen Lebens in der biblischen Geschichte und in der Kirchengeschichte, vor allem die hohe Gestalt des Heilandes, der in der Furcht Gottes wandelte („Meine Speise ist die" usw.), in anschaulicher Weise durch die Phantasie den Kindern vor Augen gemalt, daß diese in weihevoller Stille in die rechte religiöse Stimmung versetzt werden und die

biblischen Geschichten wirklich innerlich an sich erleben.[1]) „Die beste christliche Religionslehre ist das Leben Christi und dann das Leiden und Sterben seiner Anhänger, auch außerhalb der Heiligen Schrift erzählt" (Jean Paul). Zu warnen ist vor einem breiten Moralisieren, das „das Gefühl platt macht" (Herbart). Wie werden ferner durch die religiösen Dichtungen (Psalmen, Kirchenlieder) religiöse Gefühle geweckt! Übermäßiges, mechanisches Memorieren religiöser Stoffe kann die Gefühlswelt nicht erregen. Der Katechismusunterricht muß sich auf reiche Veranschaulichung gründen. Der Unterricht im Deutschen (Gedichte wie „Schäfers Sonntagslied"), im Gesang — die Kunst überhaupt, die sich mit religiösen Stoffen beschäftigt, Bilder, Musik usw. — kann dazu dienen, religiöse Gefühle zu erregen und zu vertiefen. Auch in den übrigen Lehrgegenständen bietet sich Gelegenheit, in ungesuchter Weise auf den Lenker der menschlichen Geschicke (in der Weltgeschichte, z. B. die Kreuzzüge, das Jahr 1348, das Gottesgericht 1812; ferner die Jahre 1813, 1870, in der Erd- und Naturkunde), auf den allmächtigen, allweisen und allgütigen Schöpfer hinzuweisen und das religiöse Gefühl anzuregen.

Das ganze Schulleben soll von religiösem Geiste getragen sein. Bei gegebenen Anlässen (Not, Elend, bedeutsamen Ereignissen, Krankheit, Todesfall) wird auf das Eingreifen und Walten einer höheren Macht hingewiesen. Die Kinder sollen am Gottesdienst und kirchlichen Leben lebendigen Anteil nehmen (Allg. Best. § 15). Feste aller Art (kirchliche und patriotische) bieten Gelegenheit, das religiöse Gefühl der Kinder zu stärken.

§ 40. Die Affekte.

Mit den Gefühlen verwandt sind die zusammengesetzten, das gesamte seelische Leben bewegenden Erscheinungen der Affekte, wie diese von hoher sittlicher Bedeutung, da auch sie sittliches und unsittliches Wollen und Handeln hervorrufen können.

1. **Wesen.** Heine schildert in seinem Gedichte „Belsazer" das Festgelage im Schlosse und die den König beherrschende Vorstellungswelt.

---

[1]) „Das religiöse Interesse gehört zu den Interessen des Umgangs; es sollen daher die Personen der heiligen Geschichte, die in Psalmen und Kirchenliedern ihre Erfahrungen und Gefühle aussprechen, Lehrer des von ihnen erfaßten Schülers werden, ihn zu Gott führen. Werden die Schüler von der in diesen biblischen und anderen frommen Personen (der Kirchengeschichte, der Weltgeschichte) waltenden Lebensmacht im „idealen Umgang" ergriffen, so werden sie damit von Gott selbst ergriffen, sie stehen unter dem Einfluß des Geistes Gottes, sie fühlen Gott. Sind sie insbesondere mit dem Personenleben Jesu, der von seinem ersten Worte bis zum letzten Todesseufzer seinem Gott und Vater lebte, wirklich bekannt geworden, so kann der Eindruck dieses ganz und gar von Gott erfüllten Lebens sie nicht mehr loslassen; sie sind von Gott ergriffen, und Gott wird sie festhalten" (von Rohden, Religiöse Gefühle in Reins Enz. Hdb. V, S. 854 f.). S. die hohe Bedeutung der Phantasie im Religionsunterricht, § 22, 5.

Vorstellungen seiner gewaltigen Macht erfüllten sein Bewußtsein; ja „er lästert die Gottheit mit sündigem Wort". Da tritt plötzlich eine Wendung ein. Ganz unerwartet erscheint eine geheimnisvolle Flammenschrift an der Wand. Leichenstille tritt im Saale ein. Die unvermutete Wahrnehmung der Schriftzüge verdrängte alle die Vorstellungen, die eben noch das Bewußtsein erfüllten; sein Bewußtsein ward plötzlich von den bisherigen Vorstellungen, die schnell entfliehen, entleert; es wurde jetzt nur von der Vorstellung beherrscht, daß über dem störrigen Könige doch noch eine höhere Macht stände. Durch die überraschende Störung und Hemmung des bisherigen Vorstellungsverlaufes wurde eine Störung seiner Gefühle oder des Gemütes hervorgerufen. An Stelle seines „kecken Mutes" war Angst, Schrecken und Entsetzen getreten, ihm „ward's heimlich im Busen bang". Bei dem engen Zusammenhang zwischen Seele und Leib wurde durch jene Störungen auch sein Nervensystem, sein körperlicher Zustand überhaupt (Tempo des Herzschlages, der Atmung; Zittern, Ohnmacht) erschüttert und gestört.

„Der König stieren Blicks da saß,
Mit schlotternden Knien und totenblaß".

Alle jene Störungen hatten auch seinen Willen stark beeinflußt; sie schwächten ihn. Der König besaß nicht die Herrschaft über ihn, „schrie überlaut", bis er völlig erschöpft war und „ganz seine Gestalt verlor" (Dan. 5). Ebenso erging es seinen Knechten: „Die Knechteschar saß kalt durchgraut und saß gar still, gab keinen Laut." Ihr gesamtes geistiges Leben, besonders ihr Gefühl, ist plötzlich gestört und ihr körperlicher Zustand in Mitleidenschaft gezogen. **Gemütserschütterungen, die durch ein überraschendes Ereignis bewirkt werden und unsern seelischen und körperlichen Zustand stark beeinflussen, heißen Affekte.**

2. **Arten.** Das Plötzliche und Überraschende des Eindruckes hatte, wie wir soeben erkannt haben, eine schnelle Entleerung des Bewußtseins bewirkt und dieser ganz ungewöhnlich eingetretene Zustand eine heftige Gemütserschütterung im Gefolge gehabt. Solche starken Gemütsstörungen werden Affekte der **Entleerung** oder der Minusseite genannt. Dazu gehören die Unlustaffekte: Angst, Schrecken, Entsetzen, Furcht, Reue, Scham, Verzweiflung, Traurigkeit, Kummer. Vgl. „Die Kraniche des Ibykus"; „Der Reiter am Bodensee".

Die Vorstellungswelt des Königs in Uhlands: „Des Sängers Fluch" bewegte sich in dem einheitlichen despotischen Gedanken, Alleinherrscher zu sein, vor dem alles sich beuge und dem nichts entgegentrete; und diesen Vorstellungen entsprachen die ihn beherrschenden Gefühle (Selbstgefühle usw.). Da wurde durch eine unerwartete Wahrnehmung, daß seine despotische Macht nicht unbegrenzt sei, sondern in ihrem Bereiche sich eine höhere Macht geltend mache, die des Gesanges, der sich die Höflingsschar und die Krieger, selbst die Königin sich beugen, im Seelenleben des Königs plötzlich ein Umschwung hervorgerufen. Die

Störung seiner Vorstellungen zog eine Störung seiner Gefühle nach sich und diese wieder eine Erschütterung seines Nervensystems. „Er bebt am ganzen Leib.“ Wohl traten die Vorstellungen seiner unbegrenzten despotischen Macht zurück, aber sie reproduzierten eine Fülle anderer ahnungsvoller Vorstellungen, daß sein Thron unsicher geworden u. a.: „Ihr habt mein Volk verführet usw.“ Der König verlor völlig seine Ruhe, sein klares Denken, seine Besonnenheit und die Herrschaft über seine Willenskraft. Solche heftigen Gemütsbewegungen, die durch eine plötzliche Überfüllung des Bewußtseins hervorgerufen werden, werden Affekte der **Überfüllung** oder der Plusseite genannt. Dazu zählen: Mut, Zorn, Freudenrausch, Entzücken, Jubel, Bewunderung, Begeisterung. Vgl. Joseph in Ägypten beim überraschenden Besuch seiner Brüder; Moses, als er die Gesetzestafeln zerschellte. Jesu Einzug in Jerusalem; die Weihnachtsfreude der Kinder. Alexander und Klitus.

Die Wirkungen der Affekte auf den Körper zeigen sich im rascheren oder stockenden Blutumlauf; in vermehrter Anspannung der Muskeln oder in deren völliger Erschlaffung; in Absonderungen. Der Körper zittert, die Haare werden weiß, die Faust ballt sich, die Glieder werden gelähmt, ja übermäßige Freude und heftiger Schrecken haben schon häufig den Tod zur Folge gehabt. In geistiger Hinsicht sagt man von dem vom Affekt Ergriffenen: Er ist von Sinnen, ist blind, er kennt sich nicht mehr, er weiß nicht, was er anrichtet, er läßt sich hinreißen usw.

Aus vorstehendem erkennen wir die Bedeutung der Affekte für Leib und Seele; sie sind ihnen schädlich, können jedoch auch Nutzen bringen (Kraftleistungen, Taten großer Männer und eines Volkes im Affekt).

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** „Lehrer, die nicht durch den Unterricht zu erziehen verstehen, erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, daß es seiner selbst nicht inne wird. Wie kann sich nun ein Charakter bilden?“ (Herbart.) Hierdurch werden wir zur Vorsicht im Wachrufen der Affekte gemahnt; bisweilen aber wird der Unterricht Affekte wachrufen, z. B. bei Schilderungen in der Weltgeschichte die Affekte des Staunens, der Bewunderung und Begeisterung. Bei Strafen entstehen Affekte der Scham und Reue. Hinsichtlich der Leichtigkeit, in Affekte zu geraten, ist das Vorbild der Eltern und Erzieher von größtem Einflusse. Sie müssen der Entstehung von Affekten durch ihr klares, ruhiges Denken vorbeugen, das gegenüber plötzlich einstürmenden Wahrnehmungen widerstandsfähig ist und sie niederzwingt; lassen sie sich aber von diesen hinreißen, beherrschen sie nicht ihren Willen und Körper, sondern sind heftig und erregt, so überträgt sich dies auch auf die Kinder. Zu warnen ist vor Anschreien, Reizen, Necken, vor Strafen im Affekt (Bedeutung des „Strafbuches“). Selbstbeherrschung, Mäßigung; besonnene Ruhe und

Überlegung dürfen den Erziehern nicht fehlen. „Des Menschen Zorn tut nicht, was vor Gott recht ist.“ Der Erzieher darf seine Stellung und Würde nicht vergessen. (Eph. 6, 4.)

C. Das Willensleben.

Einleitung. Schon häufig haben wir bisher das Wollen erwähnt: die Gefühle bezeichneten wir als die Triebfedern zum Wollen, erkannten die gegenseitige Beeinflussung des Vorstellens, Fühlens und Wollens; wir unterschieden willkürliche und Reflexbewegung, eine willkürliche und unwillkürliche Reproduktion, Aufmerksamkeit und Apperzeption, je nachdem man bei diesen Vorgängen eine Mitwirkung des Willens als vorhanden oder als ausgeschlossen dachte. Nunmehr gilt es, das eigentliche Wesen des Willens als einer besonderen, eigenartigen, aber mit den übrigen seelischen Vorgängen eng verknüpften Seelenerscheinung kennen zu lernen, wenn man auch das Wesen ebensowenig wie das des Gefühles vollständig ergründen kann.

Wie beim Vorstellungsleben, so erkennen wir auch beim Willensleben eine Stufenleiter mannigfaltiger seelischer Erscheinungen. Die unterste Stufe bildet der **Trieb**, das primitivste Wollen; die mittlere Stufe das **Begehren**, bei dem die Vorstellung des erstrebten Gegenstandes hinzutritt; Formen des Begehrens sind: Begierde, Neigung, Hang, Leidenschaft; die oberste Stufe ist das eigentliche **Wollen**, bei dem wir ein verständiges und ein vernünftiges Wollen unterscheiden. Wir fassen demnach (mit Wundt) Trieb und Begehren, die man nicht zutreffend als „natürliches Wollen“ bezeichnet hat, da auch das eigentliche Wollen etwas Natürliches und nichts Künstliches ist, als primitive Stufen des Wollens auf; alle drei von innen nach außen gerichtete Seelentätigkeiten bezeichnen wir mit dem gemeinsamen Namen des **Strebens**. Die Frage, ob das Vorstellen und Fühlen oder das Wollen das zeitlich Frühere sei, wird von uns dahin entschieden, daß das Wollen nicht das zeitlich Frühere ist (gegen Wundt), daß aber (s. § 2 Anm.) alle drei Seelentätigkeiten aufs engste verbunden sind, so daß nicht die eine isoliert nach Abschluß der anderen im Bewußtsein auftritt. Ferner halten wir daran fest, daß das Wollen nicht etwa ein Erzeugnis des Vorstellens und Fühlens ist, daß diese vielmehr bei Entstehung des Wollens nur eine vermittelnde Rolle spielen, nur Voraussetzung oder Veranlassung sind, der eigentliche Grund des Begehrens und Wollens aber in der Seele selbst zu suchen ist, in der eine keimartige Anlage des Wollens verborgen liegt, die zur Entwickelung gebracht wird.

§ 41. Der Trieb.

1. **Wesen und Entstehung.** Wie im Samenkorn die geheimnisvolle Kraft zum Keimen und Wachsen, in den Pflanzen das Streben

nach Licht, in den Zugvögeln der Trieb zum Wandern, so findet sich in ähnlicher Weise auch im Menschen ein dunkler Drang. Wenn das Kind hungrig oder durstig ist, längere Zeit still gelegen oder gesessen hat, so fängt es zu schreien an. Im Magen oder am Gaumen, in den Muskeln sind bei ihm physiologische Reize oder Vorgänge aufgetreten, durch die Körperempfindungen (Gemeinempfindungen, s. § 13) hervorgerufen wurden. Die Körperempfindungen aber sind von Gefühlstönen, in diesem Falle von sinnlichen Gefühlen des Unangenehmen begleitet, und durch sie weist der Körper oder Organismus darauf hin, daß er ein Bedürfnis nach Nahrung oder Bewegung hat. Wenn das Kind dann schreit, so ist dies ein Zeichen, daß es eine innere Unruhe hat, die Gefühle des Unangenehmen durch Aufnahme von Nahrung oder Bewegung seiner Glieder zu beseitigen strebt. Diesen Drang oder das Streben nach Nahrung oder Bewegung nennen wir Nahrungs- oder Bewegungstrieb. Danach gehen die Triebe von sinnlichen Gefühlen aus und sind ein in der Natur des Menschen begründetes, angeborenes, von innen nach außen gerichtetes Streben. Die sinnlichen Gefühle, von denen die Empfindungen begleitet werden, sind Unlustgefühle (wie in obigen Beispielen) und Lustgefühle; mit jenen verbindet sich ein Streben, das, was unangenehm ist, zu beseitigen; mit diesen ein Streben, sich dem, was Angenehmes erregt, zuzuwenden. Die zum Streben treibenden Gefühle heißen Triebfedern. Zur Beseitigung der Reize dienen meist Bewegungen (das Kind hat Nahrung genommen). Alle Handlungen aber, die von sinnlichen Gefühlen bestimmt sind, heißen Triebhandlungen; sie sind die primitivsten Willenshandlungen.[1]) Trieb wird von „treiben" abgeleitet; unbewußt wird das Kind zu einem ihm unbekannten Ziele getrieben. Der Trieb ist eine dunkle Kraft: das kleine Kind strebt noch nicht nach einer bestimmten Nahrung (Milch, Wasser); erst nach einer gewissen Lebenszeit erstrebt es eine bestimmte Nahrung (Milch) und zieht sie einer anderen vor. In solchen Fällen aber ist das Streben nicht mehr „Trieb", sondern ein Begehren, also eine höhere Stufe des Strebens, ein neuer Bewußtseinszustand, bei dem die Vorstellung des begehrten Gegenstandes hinzugetreten ist. In bezug auf die Dunkelheit ist der Trieb dem Instinkte der Tiere verwandt (s. § 11). Die Bewegungen, die zur Beseitigung der Reize führen, sind beim Kinde anfangs unvollkommen und unsicher; anders beanlagt ist die Tierwelt, ihre Triebe zu äußern (die junge Ente eilt alsbald zum Wasser).

Sobald der Trieb gestillt ist (das Kind hat Nahrung erhalten, kann seine Glieder ausstrecken und bewegen), also der unangenehme Zustand des Mangels, der Entbehrung, des Leidens beseitigt ist, macht sich beim Kinde ein Gefühl der Lust, des Wohlbehagens geltend. Leib und

[1]) Nach Wundt a. a. O., S. 224.

Seele, die durch Reize, Empfindungen, sinnliche Gefühle in Erregung versetzt waren, kommen wieder zur Ruhe. Das Streben ist erloschen, aber es kehrt immer wieder; der Trieb ist also etwas Bleibendes. **Demnach ist der Trieb eine dunkle Kraft, die nach Befriedigung der unentbehrlichsten Bedürfnisse der menschlichen Natur strebt.**

Nach obigem haben wir auf folgendes bei der Entstehung der Triebe zu achten: 1. Es sind physiologische Reize (im Magen, in den Muskeln usw.) vorhanden, die eine Erregung der zum Gehirn gehenden sensitiven Nerven (Magennerven usw.) bewirken. 2. Daraufhin erzeugt die Seele eine betonte Empfindung; mit deren Bewußtwerden setzt der seelische Charakter der Triebe ein. Vgl. die den Triebhandlungen nahestehenden Reflexbewegungen. 3. Aus den sinnlichen Gefühlen heraus erwächst nun ein Drang, ein Streben, von dem Unlustgefühl sich zu befreien oder dem Angenehmen sich hinzuneigen, was meist durch Bewegungen (Nahrungsaufnahme, Strecken und Beugen der Beine usw.) geschieht. Danach beruhen die Triebe, wie der Nahrungs- und Bewegungstrieb, sowohl auf dem leiblichen Organismus als auch auf der seelischen Natur des Menschen. Solche Triebe nennt man die sinnlichen. Außer ihnen unterscheidet man noch geistige Triebe, die dem nach Entwickelung und Befriedigung drängenden seelischen Leben erwachsen; es sind höhere Triebe, die der zweiten Stufe des Strebens, der des Begehrens sich nähern, z. B. der Wissenstrieb. So unterscheidet man folgende Arten.

2. **Arten.** a) Sinnliche Triebe; zu ihnen gehören: 1. der Nahrungstrieb, der zunächst, wie oben erwähnt, durch Vorgänge im Magen veranlaßt wird; 2. der Bewegungstrieb, der in der Regsamkeit der Nerven und Muskeln seinen ersten Ursprung hat; 3. der Geschlechtstrieb.

b) Geistige Triebe. Dazu werden gerechnet: 1. der Wissenstrieb, auf geistigem Gebiete das, was auf leiblichem der Nahrungstrieb ist; er bekundet sich als ein Streben, das nach allem Möglichen und Unmöglichen in Natur- und Menschenleben fragt, um neue Wahrnehmungen und Vorstellungen aufzunehmen; 2. der Beschäftigungs- oder Tätigkeitstrieb, auf Entwickelung und Übung der geistigen Kräfte gerichtet (wie der Bewegungstrieb auf die der körperlichen Kräfte); er zeigt sich als Selbstbeschäftigungs-, als Nachahmungs- und Spieltrieb; 3. der Geselligkeitstrieb, der die Kinder zu anderen Kindern hinzieht, um in der Gemeinschaft die menschlichen Kräfte zu erhalten und zu entwickeln. Auf Erhaltung und Vervollkommnung des leiblichen und geistigen Organismus zielt, wie aus obigem ersichtlich, überhaupt eine ganze Anzahl von Trieben ab, so daß man sie unter dem Namen des Selbsterhaltungstriebes zusammengefaßt hat. Dies Ziel aber weist auf ihre große Bedeutung für das leibliche, geistige und sittliche Leben hin.

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Was den Nahrungstrieb anlangt, so ist für dessen angemessene Befriedigung durch die Eltern (den Arzt) zu sorgen; die Schule hat auf Ordnung und Anstand (beim Essen in den Pausen) zu halten. Der Bewegungstrieb muß den nötigen Spielraum erhalten; besonders wird kleinen Schulkindern das lange stille Sitzen lästig; man gönne ihnen deshalb auch mitten in der Schulstunde Bewegungen: Aufstehen, Bewegen der Hände nach Kommando, Bewegung im fröhlichen Spiele während der Schulpausen. Hinsichtlich des Geschlechtstriebes sind die Kinder vor allem Unkeuschen in Wort, Bild, Lektüre zu bewahren und zu überwachen. Das Schamgefühl muß in ihnen geweckt werden.

Der Wissenstrieb ist, wenn er zu schwach ist, zu beleben und zu stärken; durch Belehrungen, Erzählungen, gute Lektüre ist der Wissenskreis zu bereichern und dadurch der Wissenstrieb zu fördern (Fragealter, Neugierde, Gewöhnung an selbständiges Suchen und Arbeiten).

Der Beschäftigungs- oder Tätigkeitstrieb muß zur Entwickelung der geistigen Kräfte in der rechten Weise befriedigt werden, wenn es auch schwierig ist, jedesmal dem Kinde die angemessenste Beschäftigung zu verschaffen. In der einklassigen Schule muß jede Abteilung bei indirektem Unterrichte stets ihre volle Selbstbeschäftigung haben, die sorgsam vom Auge des Lehrers überwacht wird. Für den Nachahmungstrieb ist das Vorbild der Erzieher und das der Schüler älterer Jahrgänge von großem Einfluß auf die rechte Gewöhnung der Kinder. Ein Hauptmittel zur Befriedigung des Tätigkeitstriebes ist das Spiel der Kinder. Häusliche Aufgaben fördern den Tätigkeitstrieb. „Wer mit der Erholung recht weiß Arbeit auszugleichen, mag ohn' Ermüdung wohl ein schönes Ziel erreichen" (Rückert).

Endlich ist der Entwickelung des Geselligkeitstriebes durch Umgang mit Eltern, Altersgenossen Raum zu geben. Dazu bietet auch das Schulleben mit seinen Spielen, Ausflügen, Spaziergängen häufig Gelegenheit, und das Kind lernt dabei seine eigenen Wünsche der Gesamtheit unterordnen.

§ 42. Das Begehren und seine Erscheinungsformen: Begierde, Neigung, Hang und Leidenschaft.

A. Das Begehren.

1. **Entstehung und Wesen.** Aus dunklen sinnlichen Gefühlen erwachsen die Triebe. Werden sie, z. B. der Nahrungs- oder Bewegungstrieb, häufig befriedigt, so lernt das Kind allmählich die Mittel, die sein Unlustgefühl beseitigten und ein Gefühl des Wohlbehagens in ihm hervorriefen, kennen; es entsteht in ihm die Vorstellung von dem

Gegenstande oder dem Vorgange, durch die seine Triebe gestillt wurden. Sein Streben richtet sich daher nicht mehr wie beim dunklen Triebe auf Nahrung im allgemeinen (wie wir § 41 bereits erkannten), sondern auf einen bestimmten Gegenstand (z. B. auf Milch, während es Zuckerwasser von sich weist) oder nach einer bestimmten Art der Befriedigung seines Bewegungstriebes (sein Streben ist ins Freie gerichtet, wenn andere Kinder dort spielen). Eine bestimmte Vorstellung der Gegenstände ruft Gefühle wach, und diese drängen zur Betätigung hin; das Kind strebt nach etwas Bestimmtem: Brot, Apfel, Erdbeere, Beschäftigung mit dem Spielzeuge usw. Das Streben der Seele, ein **Vorgestelltes** zu erreichen, ist das **Begehren.** So bezieht sich das Begehren zwar auf die vorausgehenden Zustände des Vorstellens und Fühlens; aber in diesen an sich ist nichts vom Begehren enthalten, nichts, was die Kraft besäße, ein Begehren zu erzeugen. Die ihm eigentümlichen Elemente können in jenen Zuständen nicht begründet sein, sondern das Begehren ist durch sie nur veranlaßt, bedingt; die Ursache des Begehrens ist vielmehr in dem inneren Wesen der Seele selbst zu suchen. So ist das Begehren eine vermittelte, aber durchaus unmittelbare Tätigkeit der Seele selbst.

2. **Arten.** Die Vorstellungen sind von lebhaften Gefühlen des Angenehmen oder Unangenehmen, der Lust oder Unlust begleitet; wenn ein Dürstender einen kühlenden Trunk Wassers, das kranke Kind die bittere Arzenei wahrnimmt, so werden beide erregt, jener durch die Erwartung von angenehmen, dieses durch die von unangenehmen Gefühlen. Der Dürstende achtet darauf, daß ihm der Gegenstand nicht aus dem Auge gerückt werde; seine Muskeln sind schon gespannt; das kranke Kind aber wendet sich ab. In beiden Fällen befinden wir uns im Zustande des Begehrens, bei dem die Vorstellung des Gegenstandes das Bewußtsein erfüllt und zugleich Gefühle des Angenehmen oder Unangenehmen zur Betätigung drängen; in dem einen Falle aber ist das Begehren ein positives, im anderen Falle ein negatives, ein Widerstreben oder Verabscheuen. Beide Arten des Begehrens können hinsichtlich des **Inhaltes** des vorgestellten Gegenstandes sehr mannigfaltig sein. Der Mensch kann begehren Nahrung, Luft und Licht, Geld und Gut, das Lösen von Aufgaben, Ehre und Achtung bei Mitmenschen, Frieden im Herzen usw. Das Begehren ist danach sinnlicher oder geistiger Natur. Ebenso verhält es sich mit dem Verabscheuen oder Widerstreben; denn jeder Gegenstand, alles, was uns unangenehm ist, kann verabscheut werden. Je umfangreicher der Vorstellungskreis ist, um so mannigfaltiger ist das Begehren (vgl. Kinder, Völker auf niedriger Kulturstufe).

In bezug auf die **Stärke** (Intensität) und die **Dauer** des Begehrens unterscheidet man folgende besondere Formen:

B. Besondere Erscheinungsformen des Begehrens: Begierde, Neigung, Hang und Leidenschaft.

1. **Wesen.** Das Begehren kann einen **verschiedenen Stärkegrad** und eine verschiedene **Dauer** annehmen; es kann sein ein Wunsch, eine Sehnsucht, ein Verlangen. Wenn aber jemand Geld nicht bloß wünscht oder sich danach sehnt, sondern wenn seine Vorstellungen nur auf Erwerb von Reichtum gerichtet sind, dann hat sich bei ihm ein verstärktes Begehren nach Besitz geltend gemacht; er ist von Begierde nach Geld erfaßt worden. **Die Begierde ist also ein heftiges Begehren.**

Vorstellungen mit den sie begleitenden Lust- oder Unlustgefühlen bilden die Voraussetzung für das Entstehen des Begehrens oder der Begierde. Während vom Umfang des Vorstellungskreises die Mannigfaltigkeit des Begehrens oder der Begierde abhängt (s. oben), wird durch seinen Inhalt (Reichtum, Ehre) deren Wert bestimmt. Werden die mit Lustgefühl verbundenen Vorstellungen reproduziert, so kehrt die Begierde immer wieder; sie wird, je häufiger sie befriedigt wurde, dauernd und beharrend. Zur Stärke des Begehrens ist also dessen **Dauer** hinzugetreten. Eine dauernde Begierde wird **Neigung** genannt (so Kant; andere Philosophen [Hegel] meinen, die Neigung sei kein starkes Begehren, sei keine Begierde, sondern nur eine dauernde oder konstante Richtung des Begehrens). Ihr Gegenteil ist die Abneigung.

Die Wiederkehr der Begierde wird, wie wir soeben erkannten, durch die von lebhaften Gefühlen des Angenehmen begleiteten Vorstellungen hervorgerufen. Wird nun die Begierde regelmäßig befriedigt (das Trinken zur bestimmten Zeit ausgeführt), so entsteht das, was man **Gewohnheit** nennt. Durch Gewöhnung (= Gewohntmachen) und Übung bildet sich die Gewohnheit (zu trinken, zu spielen), und aus dieser geht die Neigung hervor. Sie erwächst aber auch aus anderen Einflüssen, aus den natürlichen **Anlagen** des Menschen, aus der leiblichen und seelischen Organisation des Menschen, weshalb die Neigungen der Menschen (Malerei, Spiel, Mathematik, Chemie, Musik) so verschiedenartig sind. (Wer kein feingebildetes Gehörorgan besitzt, bei dem wird ohne weiteres sich keine Neigung zur Musik bilden.) Nicht immer spielen die Anlagen bei Entstehung einer Neigung eine Rolle, wie die des Tabakgenusses nicht in der menschlichen Natur begründet ist, ursprünglich vielmehr gegen sie sich heftig richtet. In vielen Fällen wirken beide Faktoren: Gewohnheit und Anlagen bei der Entstehung und Entwickelung der Neigung zusammen. Eine Neigung bezeichnet man in manchen Fällen auch als Vorliebe oder Liebhaberei.

Wächst die Neigung zu besonderer Höhe an, so wird sie **Hang** genannt; er ist eine stark ausgeprägte Neigung; der Geizige hat einen

Hang zum Zusammenscharren des Geldes (Hang zum Spielen, zum Müßiggang, zum Schuldenmachen).

„Die geringste Begierde kann sich, falls ihr nicht Zügel angelegt werden, in Leidenschaft verwandeln" (Herbart, Umriß 368). Kriemhild begehrte nach dem Tode Siegfrieds in einsamer Witwentrauer nichts anderes, als Rache zu nehmen. Ihr Vorstellungs- und Gemütsleben ist verödet. Bei jeder Gelegenheit macht nur die eine Vorstellung der Rache mit Gewalt in ihrem Bewußtsein sich geltend, alles wird ihr untergeordnet; die anderen Vorstellungen werden zurückgedrängt. Die Vorstellung ist begleitet von lebhaften Gefühlen des Schmerzes und Leides, des Hasses und Zornes, und diese drängen zur Betätigung: Kriemhild zieht ins Hunnenland, um ihre Rachebegierde, die sich zur Neigung gestaltet und sie wie eine fixe Idee beherrscht, zu befriedigen; sie ist von der Leidenschaft der Rache ergriffen. Eine dauernde, immer stärker gewordene Begierde heißt **Leidenschaft.** Die Begierde kann noch bezwungen werden, nicht mehr so leicht ihr höchster Grad, die Leidenschaft. Sie beherrscht den Willen des Menschen, ruft einen Gegensatz zwischen Vernunft und Willen hervor, macht den Menschen unfrei, unglücklich, zum Sklaven; sie ist blind hinsichtlich der unseligen Folgen und unersättlich; sie zerrüttet Leib und Seele (der Trunksüchtige); sie ist blind hinsichtlich des Zieles, oft scharfsichtig hinsichtlich der Mittel.

Man unterscheidet sinnliche und geistige Leidenschaften; zu jenen gehören: Trunksucht, Genußsucht, Spielwut; zu diesen: Herrschsucht, Ehrsucht, Habsucht, Geiz, Verschwendung, Eifersucht, Schmähsucht, Rachsucht.

Die Leidenschaft ist mit den Affekten verwandt, wenn auch sie in den Bereich des Strebens oder Willens fällt, diese heftige Gefühlserschütterungen sind. Kant sagt treffend: „Der Affekt wirkt wie ein Wasser, das den Damm durchbricht, die Leidenschaft wie ein Strom, der sich in seinem Bette immer tiefer eingräbt. Der Affekt wirkt auf die Gesundheit wie ein Schlagfluß, die Leidenschaft wie eine Schwindsucht oder Abzehrung." — „Affekte sind oft ehrlich und offen, Leidenschaften dagegen hinterlistig und versteckt." Hier gilt das Gellertsche Wort: „Erzittre vor dem ersten Schritte; mit ihm sind schon die andern Tritte zu einem nahen Fall getan."

2. **Bedeutung des Begehrens und seiner Erscheinungsformen.** Das Begehren ist flüchtiger Natur; mit neuen Wahrnehmungen oder Vorstellungen wechselt auch das Begehren. Tritt das Begehren heftig auf, also in der Form der Begierde, so kann es für den Menschen eine schädliche Wirkung haben. Die Neigung ohne das Merkmal der Heftigkeit (im Hegelschen Sinne) kann als dauerndes Begehren Böses und Gutes im Gefolge haben; je nach Anlagen und Gewohnheiten, auf denen sie beruht, gibt es edle und schlechte Neigungen. Edle Gewohnheiten sind

für die sittliche Entwickelung von hohem Werte; aus ihnen erwachsen die edlen Neigungen zur Sauberkeit, Ordnung, Wohltätigkeit, Verträglichkeit, Offenheit, treuen Berufsarbeit usw.; aus üblen Gewohnheiten aber schlimme Neigungen zum Streit, zur Unsauberkeit, Trägheit, Unbescheidenheit, zum unzufriedenen, unordentlichen, unpünktlichen Wesen, zur Lüge, zur Verleumdung usw.; sie müssen hinsichtlich ihrer Entstehung (üble Gewohnheiten usw.) geprüft werden; durch gegenteiliges Gewöhnen usw. sucht man sie auszurotten. Die aus natürlichen Anlagen erwachsenden Neigungen sind für die Wahl des Berufes von Bedeutung. Der Hang, gewöhnlich im schlimmen Sinne gebraucht (zum Gewinn, Spiel, Schuldenmachen usw.), hat noch schädlichere Wirkungen als die Begierde; die Leidenschaft ist in jedem Falle verwerflich, edle Leidenschaften gibt es nicht. Der Hang setzt sich, und noch mehr die Leidenschaft, bei dem Menschen sehr fest, da zur Dauer des Begehrens die Stärke hinzutritt, nimmt ihn gefangen und beunruhigt ihn. Das Urteil ist getrübt, eine ruhige Betrachtung und besonnene Überlegung erschwert. Die Befriedigung der Leidenschaft entspricht dabei vielfach den Erwartungen nicht. Deshalb wirft sich der Getäuschte einer neuen Leidenschaft in die Arme. Der Leidenschaftliche wird gejagt und gehetzt; denn er ist ein Sklave seiner Leidenschaften. So erscheint der Mensch in seinem Dichten und Trachten, also in seinem Begehren, als ein verworrenes, beschränktes, beunruhigtes Wesen. Darum ist es notwendig, daß eine Um- und Weiterbildung des Begehrens und seiner Formen durch die Erziehung eintritt, der Zögling zum eigentlichen Wollen geführt wird.

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Wenn Mannigfaltigkeit und Richtung des Begehrens vom Umfange und Inhalt der Vorstellungswelt abhängen, so hat der Erzieher möglichst viele und edle Vorstellungen (der Mäßigkeit, der Bescheidenheit, Zufriedenheit, Enthaltsamkeit, Wohltätigkeit, Wahrheitsliebe usw.) wachzurufen. Dies aber erreicht er zunächst und hauptsächlich durch sein eigenes Vorbild und sodann durch Belehrungen und den Unterricht. Er nimmt darauf bedacht, die Anlagen der einzelnen Schüler zu berücksichtigen, auch sie bei der Wahl des künftigen Berufes seiner Schüler geltend zu machen.

— „Ich tadle nicht gern, was immer dem Menschen
Für unschädliche Triebe die gute Mutter Natur gab.
Denn was Verstand und Vernunft nicht immer vermögen, vermag oft
Solch ein glücklicher Hang, der unwiderstehlich uns leitet.“ (Goethe.)

Ferner richtet er sein Augenmerk auf die Neigungen der Schüler, ob sie edle oder schlechte sind, befördert jene durch Beschäftigungen, Belehrungen usw. und sucht diese zu bekämpfen. Eltern und Erzieher sind daher bestrebt, das Schlechte den Kindern abzugewöhnen, viele gute Gewohnheiten ihnen beizubringen. Dazu versetzen sie die Kinder in bestimmte Lagen, lassen sie das Gute wiederholt üben, damit die

damit sich verbindenden Gefühle der Lust (an Sauberkeit, Ordnung, Offenheit usw.) verstärkt werden, und das Gute von den Schülern dann von selbst getan wird. So gewöhnen sie die Kinder oder erzeugen bei ihnen Gewohnheiten. Da das Begehren der Menschen schon von frühester Kindheit an auftritt, sich in ein heftiges Begehren verwandeln kann („Die ersten Tränen der Kinder sind Bitten, wenn man sich nicht vorsieht, werden sie bald Befehle“, Rousseau), so ist es nach seinen Grenzen zu überwachen. Die Entfaltung des Begehrens zum Hang oder zur Leidenschaft zu verhüten, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung. Ansätze dazu sind schon im jugendlichen Alter vorhanden (Herrschsucht, Rachsucht, Putzsucht, Habsucht usw.). Auch hier ist es in erster Linie das Vorbild der Erzieher, dann seine Belehrungen und der Unterricht, durch welche die Entstehung der Leidenschaften im Keime erstickt werden kann.

§ 43. Das Wollen.

Die drei seelischen Vorgänge: Triebe, Begehren und Wollen fallen unter den Begriff des Strebens, des Wollens im allgemeinen, heben sich aber, wie wir bereits bei den beiden ersten Erscheinungen erkannten, als Stufen deutlich voneinander ab. Der Trieb ist ein dunkler Drang, das Begehren ist ein mit bestimmten Vorstellungen verknüpftes Streben; das Wollen aber, die dritte Stufe des Strebens oder des Willenslebens, begreift noch andere Merkmale als das Begehren in sich.

1. **Wesen und Entstehung.** Hat jemand eine Reihe von Erfahrungen über einen bestimmten Beruf gesammelt, so wecken die erlangten Vorstellungen bei ihm Gefühle der Lust oder Unlust, Werturteile über das vorgesteckte Ziel. Die Gefühle der Lust aber rufen in ihm ein **Begehren** (Hoffen, Wünschen, Sehnsucht, Verlangen) wach, den Beruf zu ergreifen. Aber beim bloßen Begehren oder Wünschen läßt er es nicht bewenden. Er verschafft sich eine immer klarere Erkenntnis seines Zieles; er wägt seine eigene Kraft und Fähigkeit ab, er überlegt die Mittel und Wege, die gewählt werden müssen, um das begehrte Ziel zu erlangen. Gewinnt er nach dieser Prüfung die Überzeugung, daß er es nicht erreichen kann, und getraut sich nicht, die Schwierigkeiten und Hindernisse zu beseitigen, so sinkt sein Streben zu einem bloßen **Begehren** oder einem frommen Wunsche herab. Im anderen Falle aber, wenn die Prüfung, Erwägung oder das Nachdenken in ihm die Überzeugung wachruft, daß das Begehrte von ihm erreicht werden kann, dann entwickelt sich das Streben weiter, dann drängen die das Denken begleitenden, sich immer stärker geltend machenden Gefühle der Lust (des Gelingens) ihn zu einer Entscheidung oder Wahl, der nun der Entschluß folgt: Ich **will** den Beruf ergreifen. „Wer da spricht: Ich will! der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend,

genießend. Zeige ihm, daß er nicht könne; er will schon nicht mehr" (Herbart). Danach aber sind die **Hauptmerkmale des Wollens**: 1. Klare Kenntnis des begehrten Zieles. 2. Kenntnis der eigenen Kraft und Fähigkeit. 3. Kenntnis der Mittel und Wege, die gewählt werden müssen, um das Ziel zu erreichen. Auch beim Begehren ist Kenntnis des Zieles vorhanden; beim Wollen aber kommt hinzu: 1. die Klarheit der Kenntnis, 2. die auf Erwägen beruhende Überzeugung der Erreichbarkeit und endlich 3. der aus Wertgefühlen hervorgehende Entschluß als Ergebnis der Wahl. Einen Entschluß, den man erst in Zukunft auszuführen gedenkt, nennt man Vorsatz (s. § 44). Zum Entstehen des bloßen Begehrens gehört nur ein Faktor: die Vorstellung mit den sie begleitenden Gefühlen; er ist ihm mit dem Wollen gemeinsam; nur klarer ist bei diesem die Vorstellung. **Das Wollen ist also ein klar bewußtes Begehren, das mit der Überzeugung der Erreichbarkeit des Zieles und mit einer durch Wertgefühle bedingten Entscheidung oder Wahl und einem Entschlusse verbunden ist.**

Die Vorstellung kann sein eine Phantasievorstellung (Durchforschung Afrikas, des Nordpols), eine Erinnerungsvorstellung (Tells Monolog), ein Denken und Erkennen (Lösen einer mathematischen Aufgabe); auch eine Wahrnehmung kann den Anlaß bilden („Der brave Mann"). Ohne die Vorstellung, etwas zu können, gibt es kein Wollen, wie ein Kunsthandwerker nur dann, wenn er nach vorausgegangener Überlegung weiß, daß er das verlangte Kunstgerät anfertigen kann, sich dahin entscheiden oder entschließen kann: Ich will oder ich werde es anfertigen. Die bloße Vorstellung aber, und sei sie noch so klar und deutlich, übt noch keinen unmittelbaren Einfluß auf das Wollen aus, wenn der Gegenstand uns gleichgültig und kalt erscheint; sondern nur dann, wenn sich mit ihr Gefühle, Wertgefühle verbinden (Gefühle der Lust am Gelingen, des Mitleids beim barmherzigen Samariter, der Reue beim verlornen Sohn; Selbst-, Ehrgefühl, Pflicht- und Schamgefühle usw.); sie bilden jedesmal den eigentlichen Beweggrund oder das Motiv, die Triebfedern für das Wollen („Der Löwe von Florenz"). Das Wollen entsteht also unter der Voraussetzung oder Bedingung von Vorstellungen und Gefühlen; die wirkende Ursache des Wollens aber liegt in der Natur der Seele, die, durch jene seelischen Vorgänge veranlaßt, erst das Wollen erzeugt. Die Fähigkeit der Seele zu wollen heißt **Wille**. Nach außen betätigt sich das Wollen durch Handlungen, nach innen zeigt sich sein Einfluß auf das Wahrnehmen, Sichbesinnen, Aufmerken, die Phantasie, und auf Gefühle, der Lust und Unlust, die vom Willen unterdrückt und beherrscht werden können (Freude, Trauer, Schreck, Zorn).

Aufgaben: Zeige die psychischen Vorgänge bei der Entstehung des Wollens an folgenden Beispielen: an Wallenstein, der die Entscheidung oder Wahl verzögert,

noch nicht zum Entschlusse gelangen kann („Hört, noch ist nichts geschehen und — wohl erwogen, ich will es lieber doch nicht tun"); an Tell („Ich will's mit meiner schwachen Kraft versuchen"); am verlornen Sohn („Ich will mich aufmachen").

2. **Arten.** Nach der Beschaffenheit des vorgestellten Gegenstandes oder nach dem mittelbaren Anlaß zum Wollen unterscheidet man zwei Arten:

a) **Das verständige Wollen.** Die Vorstellung oder klare Erkenntnis des klugen Haushalters (Luk. 16), daß seine Stellung unhaltbar geworden, war von lebhaften Unlustgefühlen begleitet, die in ihm den Wunsch hervorriefen, sich aus seiner schlimmen Lage zu befreien und zugleich sich seinen Unterhalt für die künftigen Tage zu sichern. Das Ergebnis seiner Erwägungen spricht er selbst aus: „Graben kann ich nicht, betteln auch nicht, denn ich schäme mich. Aber ich weiß wohl, was ich tun will." Er hat die Überzeugung gewonnen, daß sein Ziel erreichbar sei; denn das Mittel des Betrügens mußte seine Absichten verwirklichen. In listiger Weise hatte er unter den drei Möglichkeiten die für ihn vorteilhafteste und zweckmäßigste Wahl getroffen; denn er sicherte seine Zukunft und machte zugleich die Schuldner seines Herrn durch Herabsetzung der Geldsummen zu Mitschuldigen, die sich ihm in seine Hände gaben. Je klarer die Erkenntnis bei ihm wurde, um so lebhafter machten sich in ihm Gefühle der Lust geltend, die ihn zu seinem selbstsüchtigen Entschluß antrieben. Seinem Wollen aber folgte sogleich die Handlung: Er rief zu sich alle seine Schuldner seines Herrn usw.; sie war klug — vom Standpunkte der Weltkinder aus. Sein Wollen war durch die Erkenntnis des Zweckmäßigen und Nützlichen, des Vorteils veranlaßt oder vom Verstande geleitet und mit List, Energie und Kühnheit zur Ausführung gebracht. Ein solches Wollen, das durch eine auf das Zweckmäßige, auf Nutzen oder Schaden gerichtete Erkenntnis veranlaßt wird, heißt **verständiges Wollen**. Wer sich eine bessere Lebensstellung verschafft, zeigt verständiges Wollen, ebenso das Kind, das sich verbrannt hat und künftig vor dem Handeln überlegt; aber auch wer den andern übervorteilt, sich auf Kosten anderer vor eigenem Schaden bewahrt.

b) **Das vernünftige (sittliche) Wollen.** Das Wollen des Haushalters ist ein verständiges und zugleich unsittliches Wollen, nicht zu billigen wegen der Wahl des Mittels und hinsichtlich des egoistischen Zweckes. Das vernünftige Wollen aber läßt sich in allem von sittlichen Vorstellungen und sittlichen Gefühlen leiten. Damon hatte die Wahl, sein Wollen in bedrängter Lage von persönlichem Vorteil oder Nutzen oder von sittlichen Gefühlen, dem Pflichtgefühl usw., bestimmen zu lassen; er entschloß sich trotz der äußeren Einflüsse (der drei Hindernisse und der beiden Versuchungen) für das letztere. Ebenso entschloß sich der Schäfer vor der Schlacht bei Jena, der Große Kurfürst im Haag usw., nach sittlichen Grundsätzen und sitt-

lichen Gefühlen zu handeln (Vaterlandsgefühl, Ehrgefühl). Ein Wollen, das aus freiem Entschlusse hervorgegangen ist und nach dem Sittengesetz sich richtet, heißt **vernünftiges Wollen**.

3. **Bedeutung des verständigen und vernünftigen Wollens.** Das vernünftige Wollen erstrebt das sittlich Gute, das Wahre und Schöne; es ist daher auch zugleich ein verständiges Wollens; denn was sittlich gut ist, erscheint auch als zweckmäßig. Der verständig Wollende läßt sich von praktischem Nutzen oder Vorteil, vom Egoismus leiten; er handelt verständig oder klug, sein Wohlergehen zu fördern, sich vor Schaden zu bewahren. Der vernünftig Wollende aber richtet sich nach den Rechten und Pflichten der Menschen untereinander, nach dem höchsten Zweck des menschlichen Lebens. In seiner Bedeutung für das menschliche Dasein steht daher das vernünftige Wollen, das nur durch edle Zwecke sich bestimmen läßt und nur sittlich reine Mittel wählt, deshalb wahrhaft gut, weise und frei ist, weit höher als das verständige Wollen.

4. **Die Freiheit des Willens.** Während der Determinismus behauptet, das der Wille bestimmt (determiniert) werde, also unfrei sei, vertritt der Indeterminismus die Ansicht, daß der Wille durch nichts bestimmt werde, also ursachelos, frei sei.

Dem Wollen gehen Vorstellungen voraus und Gefühle der Lust und Unlust, in denen wir uns des Wertes oder Unwertes des Vorgestellten bewußt werden. Sie aber, so behaupten die Deterministen, üben auf das Wollen einen bestimmten **Zwang** aus, daß, durch sie bestimmt, der Wille sich ihnen gemäß entscheiden muß, wie bei den Vorgängen in der Physik auf die Ursache die bestimmte Wirkung folgen muß, und zwar muß der Wille jedesmal dem stärkeren Motiv (Beweggrund) mechanisch folgen, ist also **unfrei**. Der kluge Haushalter hatte zuerst ans Graben, dann ans Betteln gedacht als an Möglichkeiten, sich die Zukunft zu sichern. Seine weiteren Erwägungen aber lassen ihn sich für das ihm weit zweckmäßiger erscheinende Mittel des Betrügens entscheiden. Besteht für ihn ein Zwang, eine Notwendigkeit, nach diesem stärkeren Motiv seinen Entschluß zu richten, so ist sein Wille unfrei, gebunden an das in ihm am mächtigsten sich geltend machende Motiv. Demgegenüber ist aber zu betonen, daß er selbst erst auf Grund seiner Erwägungen und Prüfungen das Betrügen zum stärkeren Motiv hatte werden lassen: „Ich weiß, was ich tun will.“ In seiner eigenen Hand lag es, so lebendig auch seine mit Unlust- und Lustgefühlen verbundenen Phantasievorstellungen ihm die drei Möglichkeiten vorhielten, und so sehr sie auch ihn in seinem Entschlusse beeinflußten, die Motive zu vermehren und zu veredeln. Sein Ich also, der Träger aller seelischen Tätigkeiten, der Vorstellungen (Grundsätze), Gefühle und Begehrungen, ist es, das trotz aller Beeinflussungen von außen her die Entscheidung trifft, das über den Motiven steht und sich

als Urheber und Träger seiner Entschlüsse und Handlungen kennt. Bei dieser Zugehörigkeit des Willens zum ganzen Selbst fühlt sich ein jeder für seine Handlungen haftbar oder verantwortlich (Schuldgefühl, Gewissen); er ist überzeugt, daß er im gegebenen Falle seinem Willen eine andere Richtung hätte geben können. Wäre der Wille einer gerade so oder anders gestalteten Vorstellungsreihe mechanisch unterworfen, so könnte ihm eine sittliche Verantwortung für die Tat nicht zugerechnet werden. Einem mechanischen Zwang (wie bei Vorgängen in der Natur nach Ursache und Wirkung), einer Nötigung durch Vorstellungen und Gefühle ist jedoch der Wille nicht unterworfen; wohl aber besteht für ihn eine Bedingung und Beeinflussung durch Vorstellungen und Gefühle; den absoluten Determinismus hiermit ablehnend, behaupten wir, daß der Mensch Freiheit des Willens besitze.

Der Wille des unter verschiedenen Möglichkeiten unbehindert wählenden Haushalters war frei, doch ließ er sich von egoistischen und nicht sittlichen Grundsätzen beeinflussen. Er besaß also nicht die wahre Freiheit, die sittliche Freiheit. Diese Freiheit ist nicht eine ererbte fertige Eigenschaft des Menschen, sondern wird erst allmählich im Kampfe des Lebens von ihm errungen. Vorstellungen und Gefühle müssen durch Vorbilder, Erziehung und Unterricht geklärt und veredelt werden, die sittlich-religiösen Grundsätze müssen in uns mächtig werden. Um so eher ist dann die Möglichkeit vorhanden, daß man sich für das Gute entscheide. Je mehr wir unser Wollen und Handeln den Forderungen des Sittengesetzes unterwerfen, um so freier werden wir, um so mehr wird das „Du sollst" in ein „Ich will" verwandelt. In der Übereinstimmung unseres Wollens und Handelns mit den Forderungen des Sittengesetzes besteht die wahre, volle sittliche Freiheit (s. § 45).

5. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Willensbildung, sittlich-religiöse Durchbildung des Willens ist das höchste Ziel der Erziehung und des Unterrichtes. Denn der Wert des Menschen beruht nicht im Wissen, sondern im Wollen. Das unentschiedene Begehren und seine Erscheinungsformen sollen in bestimmtes Wollen sich umwandeln. Eltern und Erzieher geben durch praktisches und zweckmäßiges, vor allem aber vernünftiges Wollen und Handeln der Jugend ein Vorbild. Sie stecken dem Begehren der Kinder ein edles und praktisches Ziel, helfen Mittel und Wege zu dessen Erreichung finden, ermutigen die Kinder durch Schätzung von deren persönlicher Kraft und Fähigkeit und stärken ihre sittlichen Gefühle, das Selbst- und Ehrgefühl, das Pflichtgefühl als kräftige Motive zum Wollen und Handeln. Damit der anfänglich noch schwache Wille erstarke, lassen sie die Kinder in ihrem selbständigen Wollen gewähren und geben ihnen durch Aufträge, durch Beschäftigung, Spiel und Arbeit Gelegenheit, sich im Wollen und Handeln zu üben. Von hoher Bedeutung ist die rechte Gewöhnung in Haus und Schule an Unterordnung des Willens im

Gehorsam, an Selbstbeherrschung, Entsagung, an Fleiß, Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit, um dem Willen die rechte Richtung zu geben, ihn für das Gute zu gewinnen; nur dem unsittlichen Wollen ist mit allen Mitteln (durch Belehrung und Warnung, durch Wecken sittlicher Gefühle) entgegenzuwirken. Ferner ist ein wahrhaft erziehender Unterricht ein sehr wichtiges Mittel zur Einwirkung auf den Willen.. Schon die Aufstellung eines sachlichen Zieles leitet ein Streben, eine Bewegung des Wollens ein. Die Hingabe an die Erreichung des Zieles der geistigen Arbeit aber wird zunächst durch Anschaulichkeit und Klarheit des Unterrichtes geweckt, da man ja nur das, wovon man eine klare Vorstellung oder Einsicht besitzt, wollen kann. Dann aber hat der Unterricht für zusammenhängende, apperzipierende Vorstellungen zu sorgen, damit ein bleibendes Lustgefühl erwache, ein dauerndes Leben und Weben in der Sache sich einstelle, der Gegenstand nicht gleichgültig, sondern wertvoll für das Leben und seine Verhältnisse erscheine, mit dem man gern und wiederholt sich beschäftigt. Mit solchem lebendigen Wertgefühl, das man als Interesse (Gefühl und Streben zugleich) bezeichnet, ist dann die Brücke von den Vorstellungen zum Wollen geschlagen. Danach ist die wichtigste Aufgabe des Unterrichtes, nicht Einzelheiten des Wissens, zerstreute Notizen, abstrakte Wahrheiten und bloße Lehrsätze — wie sollten sie z. B. im Geschichts- oder Erdkundeunterricht ein soziales Interesse, insbesondere ein patriotisches Gefühl, im Religionsunterricht ein religiöses Gefühl zu entbinden imstande sein? —, sondern zusammenhängende, bildende Kraft in sich bergende Stoffe zu bieten, den Gedankenkreis zielbewußt dahin zu bearbeiten, daß er in Begleitung von Wertgefühlen die Möglichkeit für die Entstehung des Wollens, die notwendige Voraussetzung dafür bietet, daß die frei tätige Seele ein rechtes Wollen erzeugt. Kein Erzieher hat den Willen seiner Schüler in seiner Gewalt; aber je mächtiger die aus dem Unterricht und aus dem Leben erwachsenden sittlich-religiösen Grundsätze die Persönlichkeit, das eigene Selbst durchdringen, um so eher ist dafür Gewähr geleistet, daß sich die Schüler für das sittlich Gute entscheiden und so zur wahren sittlichen Freiheit gelangen.

§ 44. Das Handeln.

1. **Wesen und Arten.** Während wir das Eingreifen des Wollens nach innen beim Sichbesinnen (gewolltes Sicherinnern), bei der willkürlichen Aufmerksamkeit, bei den durch den Willen beherrschten Gefühlen erkannten, zeigt sich seine Wirkung nach außen in Handlungen. Beim Turnen, Schreiben, Spielen auf einem Instrument bringen wir die Glieder unseres Körpers in Bewegung; die meisten und geschicktesten äußeren Bewegungen führen wir mit der Hand aus. Darum bezeichnen wir alle Bewegungen unseres Körpers als Handlungen.

Man unterscheidet unwillkürliche oder Reflexbewegungen, die ohne Mitwirkung des Willens sich vollziehen, und willkürliche Bewegungen, die aus einem Willensentschlusse entspringen. Diese willkürlichen Bewegungen unserer körperlichen Organe bezeichnen wir im engeren Sinne als Handlungen. Die ersten Bewegungen des Kindes sind noch kein Handeln, sondern nur ein Tun; erst dann, wenn sein Tun aus einem Willensentschlusse nach voraufgegangener Überlegung hervorgeht, ist es zum Handeln gelangt. Das Eingreifen in die uns umgebenden Verhältnisse mit der Absicht, sie dem Gewollten gemäß zu gestalten, wird **Handeln** genannt. Es kann je nach den Arten des Wollens ein verständiges und ein vernünftiges sein. Durch häufige Wiederholung, d. h. durch Übung, werden Handlungen zur Gewohnheit und dann zur Fertigkeit und Geschicklichkeit (so im Turnen, Zeichnen, in der Stenographie, Musik). Die meisten Handlungen sind zwar Bewegungen körperlicher Organe und Kräfte; doch gibt es auch solche Handlungen, bei denen keine körperlichen Bewegungen stattfinden: wenn z. B. der schuldige Schüler schweigt auf die an die Klasse gerichtete Frage des Lehrers hinsichtlich des Vergehens, so ist sein Verhalten auch eine aus einem Willensentschlusse entsprungene Handlung.

Wird der Entschluß nicht ausgeführt, sondern aufgeschoben, bezieht er sich also auf künftige Handlungen, so heißt er **Vorsatz**. Wird er aber vollzogen, so wird die Handlung zur **Tat**. Das Handeln stellt also die Verbindung zwischen Wollen und Tat her. Nicht jedes Handeln führt zur Tat; es kann auch erfolglos sein. Wer rasch und zweckmäßig handelt, besitzt Geistesgegenwart.

2. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Abgesehen von der geeigneten Pflege des kindlichen Gedankenkreises durch den Unterricht (besonders in Geschichte, „phantasiertes Handeln") besteht die Erziehung zum rechten Handeln vor allem darin, daß man den Kindern Gelegenheit zur Übung gibt.

Die Erziehung muß an eine planmäßige Arbeit gewöhnen. Solange bei dem jugendlichen Kinde vom Handeln noch nicht die Rede sein kann, vertritt die Stelle der Arbeit die Beschäftigung durch das Spiel (s. § 75). Später tritt die Arbeit hinzu. Es werden dem Kinde pflichtmäßige Arbeiten auferlegt, die es zur Zufriedenheit vollbringen soll, seien es Schulaufgaben oder Arbeiten im wirtschaftlichen Interesse der Eltern. Die Wiederholung der Arbeit, d. h. die Übung, soll beitragen, das Kind an selbständiges, pflichttreues Handeln zu gewöhnen. Man hat aber darauf zu achten, daß diese Tätigkeitsversuche möglichst wenig mißlingen, man keine Leistungen verlangt, denen die kindliche Kraft nicht gewachsen ist. Wenn das Kind nicht das Lustgefühl des gelingenden Handelns kennen lernt, dann entsteht Mutlosigkeit, Gleichgültigkeit, Verbitterung.

Die Erziehung hat, um sittliches Handeln vorzubereiten, die ungesuchten Gelegenheiten zu benutzen, die das Leben dem Kinde in

seinem kleinen Wirkungskreise gibt. Das Kind hat den Trieb oder das Bedürfnis, sich nützlich zu machen, der Mutter im Haus (Blumen- und Tierpflege), dem Vater (im Garten) zu helfen, überhaupt selbständig zu handeln. Diesem Beschäftigungstrieb muß man entgegenkommen und gern die Dienstleistungen annehmen, deren auch ein kleines Kind schon fähig ist. Dahin gehören die Hilfeleistungen schwachen Personen gegenüber, die Äußerungen der Pietät, die Bezeugungen der Höflichkeit, in der Schule die Führung kleiner Schulämter. Endlich rechnen hierzu Verrichtungen, die den Pflichten des Kindes gegen sich selbst entspringen, Reinlichkeit an Gesicht und Händen, Sauberkeit an Rock und Schuhen usw.; man lasse gerade hierin, soweit es geht, das Kind für sich selbst sorgen und handeln.

Der Zögling muß erfahren, daß zwischen der Überlegung und dem äußeren Handeln einerseits und zwischen Handeln und Tat anderseits eine innige Verbindung besteht. Gescheitertes Handeln weist ihn auf fehlerhaftes oder ganz fehlendes Überlegen (Leichtsinn, Affekt, Leidenschaft) hin. Eine Tat, die unangenehme Folgen für ihn hat, zeigt auf ein Handeln, das den Gesetzen der Klugheit oder den sittlichen Ideen nicht entsprochen hat, also auf ein unverständiges oder unvernünftiges Handeln. Überlegtes Handeln darf auf Erfolg rechnen, und vernünftiges Handeln führt zur sittlichen Tat, die erfreut und erhebt.

Große Mühe, Ausdauer und Geduld muß der Erzieher anwenden, um ein vernünftiges Handeln beim Zögling zu erreichen; dann ist aber auch die Grundlage gewonnen, auf der sich der Charakter entwickeln kann.

§ 45. Der Charakter.

Der verständig Wollende wird sich in seinem Handeln nach einer bestimmten Ansicht oder Meinung richten, wie sie in den Sätzen Ausdruck findet: Halte Maß! Wie du mir, so ich dir! Jeder ist sich selbst der Nächste. Suche bei jeder Gelegenheit deinen Vorteil! ebenso auch der vernünftig Wollende, z. B.: Sei barmherzig, gerecht, offen; ein Mann, ein Wort usw. Eine solche Ansicht als Richtschnur für das Handeln entsteht im Menschen erst allmählich. Frühe schon richtet sich das Kind in seinem Verhalten nach dem Vorbild Erwachsener oder beachtet eine bestimmte Vorschrift oder Richtschnur: Sei pünktlich, höflich, freundlich, bescheiden! Seine bei der Betätigung dieser Vorschriften gemachten Wahrnehmungen aber sind mit Gefühlen der Lust verbunden, und diese drängen das Kind zu dem Entschlusse, stets ebenso wie früher zu handeln, führen also zur Wiederholung der Handlungen. Durch häufige Wiederholung der einzelnen Willensentschlüsse und Handlungen bildet sich allmählich die Gewohnheit aus, in gleicher Lage jedesmal dasselbe zu tun (§ 42, B). Die Gewohnheit aber, regelmäßig so zu handeln,

wird ihm dann zur festen Regel, in allen Fällen verständig und vernünftig zu wollen und zu handeln, so die Gewohnheit, pünktlich vor Schulbeginn zu erscheinen, höflich zu sein usw., zu der Regel, überhaupt in allen Fällen und zu jeder Zeit Pünktlichkeit und Höflichkeit zu beobachten. Es zeigt sich hier auf dem Gebiete des Strebens etwas Ähnliches wie auf dem der Vorstellungen. Aus den vielen einzelnen, gleichförmigen Akten des Wollens entsteht ein Allgemeinwollen, wie aus mehreren Einzelvorstellungen eine Allgemeinvorstellung erwächst. Diese feste Regel (oder „Allgemeinwollung“) wird **praktischer Grundsatz** genannt, eine sich tief dem Innern einprägende Lebensregel, die dem Wollen und Handeln für alle künftigen Fälle des Lebens eine ihr entsprechende, bestimmte Richtung verleiht. Die Grundsätze können gute und schlechte („Einmal ist keinmal“; „man muß mit den Wölfen heulen“) sein. Die Gesamtheit der Grundsätze bezeichnet man als Gesinnung des Menschen; bestimmen ihn in allem Wollen und Handeln sittliche Grundsätze oder ist jedesmal das Einzelwollen ein Ausfluß des Allgemeinwollens, wie es das Sittengesetz fordert, so ist der Mensch sittlich frei (§ 43, 4).

1. **Wesen.** Alexander den Großen und Napoleon I., die nach bestimmten Grundsätzen konsequent ihr Wollen und Handeln richteten, nennen wir Charaktere. Wer also Wollen und Handeln seinen Grundsätzen konsequent unterordnet, ist ein **Charakter.**[1]) Jeder, der sich von seinen Grundsätzen leicht abbringen läßt, ist charakterschwach; und derjenige, der eine bestimmte Willensrichtung nicht einhält, in seinem Wollen schwankend ist, ist charakterlos (Pilatus). Wer in seinem Leben einen bestimmten Grundsatz (z. B.: Sei stets höflich, gerecht) besonders bevorzugt und ihn recht häufig betätigt, trägt einen bestimmten Charakterzug an sich. So kann einem Menschen der Charakterzug der Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Kühnheit, Besonnenheit, Sparsamkeit, der Verschwendung eigen sein.

Ein Hauptmerkmal des Charakters ist das beharrliche, feste und starke Wollen. Aber ein solches Wollen kennzeichnet den Charakter nur nach seiner formalen Seite; um sein Wesen zu erschöpfen, müssen wir neben der Form des Charakters auch seinen Inhalt berücksichtigen. Finden wir im Leben Napoleons I. ein beharrliches und starkes Wollen, so war es doch nicht von sittlichen Grundsätzen, sondern von egoistischen Rücksichten (Herrschsucht, Ruhmsucht) bestimmt. Zum wahren Charakter aber gehören beide Seiten: sowohl die formale Bestimmtheit des Charakters (als kraftvolles, konsequentes Wollen) als auch die inhaltliche Bestimmtheit, die Güte des Wollens, die entschiedene Richtung des Wollens auf das sittlich Gute; beide Seiten des Charakters müssen

---

[1]) Charakter (von charattein [griech.] = kratzen, ritzen, eingraben) = das Eingeprägte, Eingegrabene (Zeichen in einer Münze), das Willensgepräge, die bleibende Bestimmtheit des Willens (stets dasselbe wollen und dasselbe nicht wollen).

sich gegenseitig ergänzen. Danach nennen wir Napoleon I. zwar einen Charakter, aber nur nach der formalen Seite hin oder in psychologischer Hinsicht. Fassen wir aber nach ethischen Forderungen den Inhalt, die sittliche Beschaffenheit des Wollens, als einen notwendigen Bestandteil des Charakters auf, so können wir einen Menschen erst dann als Charakter, als einen wahren, vollkommenen bezeichnen, wenn seine Grundsätze sittliche sind, d. h. wenn sie einem obersten Grundsatze, dem Sittengesetze, sich unterordnen und sie dem Wollen und Handeln eine dauernde sittliche Richtung verleihen. Durch das Sittengesetz muß die innere Einheit des Wollens, also auch die Einheit des Charakters hergestellt werden. In solchem Sinne war der Apostel Paulus ein Charakter. Sein Wollen und Handeln war ein kraftvolles und konsequentes: Schwierigkeiten aller Art, bittre Not, Schmach und Verfolgung ließen sein Wollen nicht erlahmen, vielmehr war es jederzeit beharrlich und fest darauf gerichtet, das Reich Gottes auszubreiten. In Wort, Schrift und Tat ließ er sich nur von sittlichen Grundsätzen oder von edler Gesinnung leiten. So wird uns (Apg. 20) berichtet, daß er im Geiste baldige Gefangenschaft, Mißhandlung und Tod voraussieht; aber vor allen diesen Gefahren, denen er so oft ins Antlitz geschaut, erzittert er nicht. Höher als alles steht ihm die treue Erfüllung seines apostolischen Berufes, bis zum letzten Hauche seines Lebens das Evangelium zu verkündigen. **Das feste und konsequente Wollen und Handeln nach bestimmten Grundsätzen, innerhalb deren als höchster Grundsatz das Sittengesetz in seiner allgemeinen Geltung anerkannt wird, nennen wir Charakter.**

Ein sittlicher Charakter läßt uns in allen Fällen eine Übereinstimmung des Wollens und Handelns mit sittlichen Grundsätzen erwarten. Ein voller sittlicher Charakter ist ein vernünftiger, innerlich freier, Gott wohlgefälliger Mensch. Er ist ein Ideal, dem der Mensch in angestrengter Arbeit, in beständigem Kampf und in vernünftiger Selbstbeherrschung sich nähern kann und soll, das er aber niemals völlig erreichen kann. Hier gilt für jeden Menschen das Wort der Heiligen Schrift: „Nicht daß ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte.“

2. **Die Charakterbildung — das höchste Ziel der Erziehung und des Unterrichtes.** In den ersten Lebensjahren läßt sich das Kind von sinnlichen Antrieben in seinem Wollen leiten, und je größer dabei die Lust- oder Unlustgefühle sind, um so mehr beeinflussen diese sein Wollen und Handeln. Später bilden sich bei ihm, wie wir oben erkannten, gewisse Normen für sein Handeln, und erst dann, wenn es beginnt, nach Regeln praktischer Klugheit und Nützlichkeit oder nach sittlichen Vorschriften sich in seinem Entschließen, Wollen und Handeln beständig zu richten, ist der Anfang der Charakterbildung bei ihm gemacht. Auf ein solches Wollen und Handeln aber ist seine Umgebung

von größtem Einflusse, am meisten das Vorbild des Erziehers. Er soll selbst ein Mann von Charakter sein und niemals durch charakterlose und charakterschwache Handlungen sich bloßstellen. In all seinem Wollen und Handeln soll er sich jederzeit mit Festigkeit und Ruhe von sittlichen Grundsätzen leiten lassen und so seine Schüler zum Befolgen der gleichen Grundsätze bestimmen und sie darin bestärken. Sein innerstes Wesen muß von wahrer Gottesfurcht durchdrungen sein; seine ganze Persönlichkeit soll die Weihe wahrer Religiosität an sich tragen. In fortgesetztem Kampfe (Röm. 7) muß er an seiner Vervollkommnung mit sittlichem Ernst arbeiten und dem erhabensten Vorbilde, das uns in Jesus Christus gegeben ist, nacheifern (Matth. 5, 48). Ferner liefert ein wahrhaft erziehender Unterricht Bausteine zur Bildung des Charakters. Der Gesinnungsunterricht, vornehmlich der Religionsunterricht, nimmt dabei die hervorragendste Stelle ein. Es gilt, die im Unterrichte erarbeiteten sittlichen Ideen klar und deutlich den Schülern zu zeigen, sie einen Schatz von sittlich-religiösen Grundsätzen sammeln zu lassen, die das gesamte geistige Leben durchdringen; ihnen ideale Musterbilder vorzuführen, an denen das Gefühl sich erwärmt, der Wille sich begeistert und der Charakter sich bildet (s. § 43, 5). Der Unterricht muß das Wissen in die Sphäre des Gemütes eindringen, Wertgefühle entstehen lassen, ein lebendiges, vielseitiges Interesse erwecken, durch das ja das Wollen bedingt ist (s. das „Interesse“). Klarheit und Verknüpfung der Vorstellungen, Lebendigkeit und Reichtum der Phantasiegebilde sind Bedingung für das Entstehen klarer, lebendiger, kräftiger Gefühle, von Gefühlen der Lust oder Unlust, in denen man sich des Wertes des Vorgestellten bewußt wird. Gefühle aber rufen ein Wollen hervor: Im Wahrheitsgefühle ruht ein rechtliches Wollen, im ästhetischen Gefühle eine läuternde, dem Sittlichen näher bringende Kraft, und das sittliche Gefühl gibt kund, ob eine Handlung recht oder unrecht sei; ohne sympathetisches Gefühl kein liebevolles Wollen, keine am Wohlergehen anderer sich betätigende Freude; ohne Gefühle der Abhängigkeit von Gott und der Erhebung, ohne Demut, Gottesfurcht und Gottvertrauen kein religiöses Wollen und Handeln, kein Charakter religiös-sittlicher Art. Wer den Willen stärken will, muß die Gefühle stärken. Gemütsbildung ist Voraussetzung der Willens- oder Charakterbildung. Das Gemüt, d. h. die Gesamtheit der im Menschen herrschenden Gefühle, die auf eine Grundrichtung seines Strebens hindrängen, ist gleichsam die Innenseite des Charakters, das Mark desselben. „Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde.“ Der Lehrer muß ferner oft dem Schüler Gelegenheit zum Handeln geben, ihn in eine Lage versetzen, daß alle seine Kräfte angespannt werden. „Keine Charakterbildung ohne Gelegenheit zum Handeln.“ Zum Wollen muß sich das Tun gesellen; die erkannten Pflichten müssen häufig in Taten umgesetzt werden; nach eigener sittlicher Einsicht muß sich der Zögling im Handeln üben.

Je zahlreicher ihm gute Gelegenheiten dazu geboten werden, um so mehr wird sein sittliches Wollen und Handeln ihnen zur Gewohnheit, zur Lebensregel. Frühe und beharrliche Gewöhnung ist ein Hauptmittel zur Charakterbildung, Gewöhnung an Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Fleiß, Treue, Gewissenhaftigkeit. So wird dem inneren Leben des Zöglings eine relativ abgeschlossene Gestalt aufgeprägt.

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“ (Goethe.)

Nach diesem Dichterworte vollendet sich der Charakter erst im Strome der Welt; da wird er erprobt, im Kampfe gestählt und reift vollkommen aus; doch müssen Elternhaus und Schule zuvor einen guten Grund zur Charakterbildung gelegt haben, mit dafür sorgen, daß aus dem Einzelwesen oder Individuum mit seinen besonderen Eigentümlichkeiten, seinen Temperamenten eine Persönlichkeit sich gestalte — eine der schwierigsten, aber auch edelsten und erhabensten Aufgaben; denn ein sittlicher Charakter ist die eigentliche Triebkraft des Guten in der Welt, er verleiht dem Menschen erst seine wahre Würde. Wo das Religiös-Sittliche verkörpert ist, da erscheint die menschliche Natur in ihrer hehrsten Form. **Charakterbildung bleibt darum in Haus und Schule die Krone der Erziehung.**

§ 46. Die Individualität.

1. **Wesen der Individualität.** Das Objekt für die Arbeit der Herausbildung eines Charakters bildet das **Individuum** oder Einzelwesen, das als Charakter zur Persönlichkeit wird. Bisher haben wir die seelischen Erscheinungen als typische betrachtet, als Durchschnittsformen, wie wir sie aus der Beobachtung der Individuen gewonnen haben. Dabei tritt uns eine große Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit der Individuen entgegen: während dem einen eine reiche Phantasietätigkeit, logisches Denken und Urteilen, ein reges sympathetisches Gefühl, ein kraftvolles Wollen eigentümlich, beobachten wir bei dem anderen das Gegenteil. Auch in körperlicher Hinsicht unterscheiden sich die Individuen von jedem anderen Menschen, dem Typus Mensch; seine körperlichen Eigentümlichkeiten bezeichnet man als Konstitution; seine seelischen auf dem Gebiete des Vorstellungslebens als geistige Anlagen, als Talent, Genie, auf dem Gebiete des Fühlens und Wollens als **Temperamente**. Die Gesamtheit der Eigentümlichkeiten des Menschen, durch die er sich von jedem anderen Menschen unterscheidet und als Individuum zu erkennen gibt, wird **Individualität** genannt. Sie darf mit Charakter nicht verwechselt werden, dieser entsteht „im Strom der Welt“, jene aber in der Stille, wie denn bei einsamen Menschen, abgeschlossenen Landschaften usw. die Individualität sich besonders stark ausbildet. Die Individualität beruht auf an-

geborenen und erworbenen Anlagen, danach unterscheidet man eine angeborene und erworbene Individualität. Die angeborene Anlage hängt mit der verschiedenen anatomisch-physiologischen Beschaffenheit des leiblichen Organismus zusammen, von der die seelischen Zustände beeinflußt werden (Musik). Der Seele sind aber nicht bestimmte Vorstellungen oder Begriffe usw. angeboren, sondern nur keimartige Anlagen eigen, die entwickelt werden müssen. Die angeborenen körperlichen und geistigen Seiten der Individualität nennt man die angeborene Natur des Menschen oder sein Naturell. Die erworbene Anlage wird durch Erfahrung und Umgang unter dem Einflusse der Umgebung angeeignet (Familie, Gespiele, Heimat, Natur, Geschichte, Sprache, Sitte usw.; vergleiche Klopstock, Claudius, Goethe, Körner).

Behufs Feststellung der Individualität gelten folgende Gesichtspunkte[1]:

I. **Ursprüngliche Ausstattung oder angeborene Anlage.** 1. Körperliche Eigentümlichkeiten. a) Gesundheit. b) Sinne. c) Glieder. 2. Seelische Züge. a) Geisteskraft. (Erregbarkeit, Empfänglichkeit, Schärfe, Ausdauer.) b) Geistige Beweglichkeit. (Assoziation, Reproduktion.) c) Temperament. (Reizbarkeit, Lebendigkeit.) d) Talent. (Anstelligkeit, Trieb.) II. **Erworbene Anlage.** 1. Leibliche Eigenschaften. a) Sinnesausbildung. (Auge!) b) Gebrauch der Glieder. (Hand!) 2. Geisteszustand. a) Individuelle Bewußtseinserfüllung. (Erfahrungen, Erlebnisse nach Inhalt, Klarheit, Deutlichkeit, Reichtum und Ausbreitung. — Zahlvorstellung. — Ausdruck.) b) Individuelle Ansätze geistigen Lebens. (Gewecktheit, Aufgeschlossenheit, Aufmerksamkeit, Regsamkeit, Selbsttätigkeit. — Wißbegierde, Denken, Schönheitssinn.) c) Individuelle Ansätze religiös-sittlichen Lebens. (Beschäftigung, Spiel, Gewohnheit, Sitte, Gehorsam, Ehre, Rechtschaffenheit. — Mitgefühl, Wahrhaftigkeit, Pietät, Ehrfurcht. — Anhänglichkeit, Freundschaft, Heimat- und Vaterlandsliebe, Gedanken an den Beruf. — Frömmigkeit, kirchlicher Sinn.)

2. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Der Lehrer hat die Individualität zu achten, seine erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen nach der gegebenen Individualität zu richten, die manche Schranken setzt oder Förderungen bietet. So hat er die Ergebnisse individuellen Umgangs und der besonderen Erfahrung des Zöglings bei der Wahl der Erziehungsmittel (Lohn, Tadel, Strafe) und der Auswahl des Unterrichtsstoffes (Chemie der Küche, Zeichnen, Singen usw.) zu berücksichtigen, um die Einzelpersönlichkeit nach ihrer körperlichen und geistigen Beschaffenheit der Anlage richtig zu erfassen und zu fördern, ihr Interesse im Unterrichte zu erwecken. Der selbständigen Entwickelung in der Arbeit, Beschäftigung, im Spiel, im freien mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Gedanken (Aufsätze) muß er Spielraum lassen. Als höchstes Ziel schwebt ihm vor, die Individualität zu vielseitiger Bildung, zur sittlich-religiösen Charakterbildung hinzuführen. Dazu muß der Lehrer jeden Schüler nach seinen angeborenen und erworbenen An-

---

[1] Nach Zillig, Die Individualität in Reins Enz. Handb. der Päd. III, S. 822 f. Für die Seminarübungsschulen ist die Anlegung von Individuenbüchern im Interesse einer einheitlichen Erziehung empfehlenswert. Rektor E. Schwartz, Der Schülerpersonalbogen, Berlin W 30. Selbstverlag. 2 ℳ.

lagen kennen zu lernen suchen, ihn nach dessen Erfahrung und Umgang beobachten und ihn einschätzen, ob er körperlich gebrechlich (schwerhörig, kurzsichtig usw.), langsam, träge und unaufmerksam, gewissenhaft oder flüchtig, ob er kühn oder verzagt, leichtsinnig oder besonnen, jähzornig oder verträglich, neidisch, herrschsüchtig, ehrgeizig, ob er mit Sporen anzutreiben oder mit dem Zügel zurückzuhalten sei. Den Schüchternen und Zaghaften ermuntert er, den allzu Kühnen und Übermütigen dämpft er; den Eingebildeten führt er durch Stellung schwerer Aufgaben zur Erkenntnis seiner Schwäche.

Von einem solchen Lehrer gelten Schillers Worte (Picc. I, 4):

„Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort; so weiß er aller Menschen
Vermögen zu dem seinigen zu machen."

Zu beachten ist auch die noch besonders verschiedene Individualität der Knaben und Mädchen. Vgl. Schillers „Lied von der Glocke".

„Wir können die Kinder nach unserem Sinn nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren." (Goethe.)

Erschwert wird die Berücksichtigung der Individualität durch häufigen Lehrerwechsel, überfüllte Schulklassen und zu hohe Anforderungen an die Arbeit der Schule.

Zu den abnormen Individuen gehören die Beschränkten und Unbegabten, die Schwachsinnigen und die Idioten; für jene sind an vielen Orten Hilfsschulen eingerichtet; unter den Idioten unterscheidet man bildungsfähige und völlig bildungsunfähige. Nur eine sorgfältige Erziehung und Überwachung kann sie vor sittlichen Gefahren bewahren und vom Verderben erretten (Diebstahl, Brandstiftung, Lüge, Betrug). S. § 47.

3. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik?** Bei den alten Völkern wurde das Recht der Individualität nur teilweise oder überhaupt nicht berücksichtigt; erst die christliche Religion hat ihm zur Geltung verholfen. Welche sechs Haupttypen von Schülerindividualitäten zählt Comenius in seiner Did. m. (Kap. 12) auf? Francke sagt in seiner „Instruktion": „Ein Präzeptor soll sich auch bemühen, die Gemüter der Kinder kennen und prüfen zu lernen, damit er zarte und weiche Gemüter nicht wie harte und freche Kinder traktiere; denn manche Gemüter lassen sich eher mit Worten als mit Schlägen gewinnen." Felbiger: „Die Kinder sind an Fähigkeiten und Gaben, sowie an Gemütseigenschaften und Temperamenten sehr verschieden. Es ist die Pflicht des Lehrers, sich nach diesem Unterschiede zu richten und, je nachdem die Schüler so oder anders beschaffen sind, seinen Unterricht dergestalt abzumessen, daß Schüler von jeder Beschaffenheit Nutzen aus demselben schöpfen." Pestalozzi („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"): „Der echte Lehrer,

voll Demut die Schwäche und Beschränkung seiner eigenen Person fühlend, wagt es nicht, gewaltsam in den Entwickelungsgang des Zöglings einzugreifen, seine Richtung willkürlich zu bestimmen, die eigenen Meinungen und Zwecke ihm aufzudrängen; das Vermögen, die Individualität im Kinde, sein eigentümliches, selbständiges Leben zu schauen, ist die Wonne des Erziehers, der seine Aufgabe und sein Verhältnis zur Menschheit erfaßt hat; es ist sein Wert, seine Kraft, sein Lohn, der unerschöpfliche Quell seiner Liebe und der begeisternde Trieb seiner Tätigkeit." Herbart: „Der wahre Erzieher läßt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er sucht für sich eine Ehre darin, daß man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke."

Als einen wichtigen Bestandteil der Individualität lernten wir die **Temperamente** kennen, die wir wegen ihrer Bedeutung für die Charakterbildung noch am Schlusse besonders zu betrachten haben.

1. **Wesen.** Wie die Individualität überhaupt, so beruhen auch die Temperamente auf angeborenen leiblichen und seelischen Anlagen des Menschen und auf erworbenen Anlagen. Die große Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit dieser Anlagen hat auch entsprechend viele geistige Eigentümlichkeiten oder Temperamente im Gefolge, individuelle Eigentümlichkeiten auf dem Gebiete des gesamten Seelenlebens, besonders auf dem des Gefühles und Willens. Es gibt danach so viele Temperamente, als Individuen. Doch hat man versucht, diese vielen geistigen Eigentümlichkeiten auf eine beschränkte Zahl von Grundformen zurückzuführen, hat auf Grund von Einzelerscheinungen Allgemeinbilder oder Typen durch Abstraktion gewonnen und unterscheidet danach zumeist (wie schon im Altertum) nur vier Temperamente. Man bestimmte sie nach dem individuellen Zustande der Seele, Eindrücke aufzunehmen und ihnen entgegenzuwirken, oder nach der Erregbarkeit und Stärke des geistigen Lebens, nach dessen Empfänglichkeit und Nachhaltigkeit oder Beharrlichkeit.

2. **Arten.** a) Das **cholerische** Temperament. Große Erregbarkeit und große Stärke des geistigen Lebens. Moses erschlug im Zorne den Ägypter und zerschellte die steinernen Gesetzestafeln. Alexander der Große stieß zornentbrannt seinen Freund Klitos nieder, der ihm das Leben gerettet hatte. Er ließ sich trotz aller Schwierigkeiten, die ihm bei seinem Eroberungszug entgegentraten, nicht davon abhalten, seine Pläne zu verfolgen. Cholerische Naturen sind Paulus, Karl der Große, Napoleon I. — Das cholerische Temperament ist schnell und tief erregbar; rasch und mutig im Handeln; es ist feurig, kühn, offen, willensstark, tatkräftig — ehrgeizig, trotzig, zornig, rachsüchtig, rücksichtslos; das sind seine Vorzüge und Abwege. Die Seele atmet gleichsam schnell ein und tief aus. Eine Ausartung des cholerischen Temperaments ist die Tobsucht (Wut, Raserei), bei der Handlungen ohne Überlegung und oft gegen den eigenen Willen sich vollziehen.

b) Das **phlegmatische** Temperament. Geringe Erregbarkeit und geringe Stärke des geistigen Lebens. In Luk. 9, 61 ff. wird von einem Manne erzählt, der seine Absicht, dem Herrn Jesus nachzufolgen, kundgibt; aber zuvor will er von den Seinigen Abschied nehmen. Der Herr mahnt ihn, alsbald und vollkommen seine Kraft in den Dienst des Reiches Gottes zu stellen. (Kaiser Friedrich III., gest. 1493, sieht untätig den Fehden zu usw.; Eli). — Das phlegmatische Temperament zeigt eine geringe Empfänglichkeit und Beweglichkeit; es ist bedachtsam, ruhig, langsam im Denken wie im Sprechen und neigt zur Trägheit, Untätigkeit, Gleichgültigkeit und Behaglichkeit. Die Seele atmet gleichsam schwer ein und wenig aus.

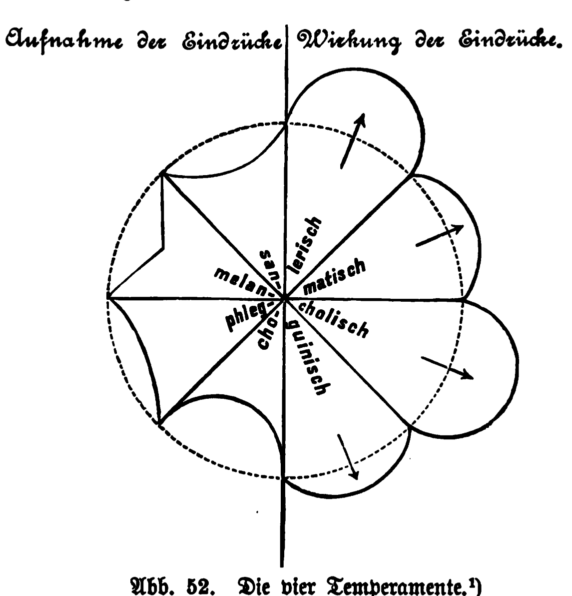


Abb. 52. Die vier Temperamente.[1])

c) Das **melancholische** Temperament. Geringe Erregbarkeit und große Stärke des geistigen Lebens. Maria (Luk. 10) setzte sich zu Jesu Füßen und hörte seiner Rede zu, während ihre Schwester Martha sich viel zu schaffen machte. Jene ist eine innige und sinnige Natur, zur Einsamkeit geneigt, in sich versenkt; ihr Gemüt ist tief erregt. —

[1]) Zur Erklärung der Ausdrücke: Der griechische Arzt Hippokrates (460—378) nahm als Grundlage der Temperamente die Beschaffenheit des Blutes (sanguis), der Galle (chole) und des Schleimes (phlegma) an und unterschied das gallige (cholerische), schleimige (phlegmatische), schwarzgallige (melancholische) und das blutige (sanguinische) Temperament. Kant bezeichnete das cholerische und phlegmatische als Temperamente der Tätigkeit, das melancholische und sanguinische als solche des Fühlens. Schleiermacher unterschied sie nach Erregbarkeit und Beharrlichkeit (Stärke), wie oben. Andere Philosophen sehen von einer Einteilung der sich ändernden Temperamente überhaupt ab (Beneke, Volkmann).

Das melancholische Temperament ist für die Außenwelt wenig oder nicht vielseitig empfänglich, dafür aber befähigt, lebhafte Gedanken, tiefgehende Gefühle und ein starkes Wollen zu erzeugen (Tell); seine Schattenseiten sind Schwermut und Trübsinn (Dichter Lenau). Die Seele atmet gleichsam schwer ein und tief aus.

d) Das sanguinische Temperament. Große Erregbarkeit und geringe Stärke des geistigen Lebens. Petrus war in seinem Gemüte schnell erregbar, aber dabei bekundete er einen Mangel an Festigkeit, Beständigkeit und Ausdauer. Der Sanguiniker faßt schnell auf, vergißt aber leicht; er ist empfänglich für das Gute, Wahre und Schöne, aber Innigkeit und Dauer fehlen. Frohsinn, Geselligkeit und Lenksamkeit — Leichtsinn, Oberflächlichkeit, Mutwille, Charakterlosigkeit, das sind Vorzüge und Gefahren des sanguinischen Temperaments. — Die Seele atmet gleichsam schnell ein und wenig aus. Strohfeuer.

Aufnahme der Eindrücke.	Gegenwirkung.	Temperament.
1. stark, (+)	stark, (+)	cholerisch,
2. schwach, (—)	schwach, (—)	phlegmatisch,
3. schwach, (—)	stark, (+)	melancholisch,
4. stark, (+)	schwach, (—)	sanguinisch.

Wendet man außer der Stärke und Schwäche (Intensität) auch noch die Schnelligkeit und Langsamkeit (Tempo) als Maßstab an, so kann man (nach Prof. Wundt) folgende einfache Tafel der Temperamente aufstellen:

	Starke:	Schwache:
Schnelle:	cholerisch	sanguinisch
Langsame:	melancholisch	phlegmatisch

Das Temperament, abhängig von der Eigenart des leiblichen und geistigen Organismus, muß bei jedem Menschen ein individuelles Gepräge an sich tragen; jeder Mensch besitzt ein ihm eigenartiges Temperament, er zeigt Erscheinungen verschiedener Temperamente. Auch ändert sich das Temperament mit dem Alter, mit den Erlebnissen. Kinder mit ihrem zarten Organismus sind zumeist sanguinisch, junge Männer sind cholerisch; später, nachdem die Erregbarkeit abgenommen hat, tragen sie Züge des melancholischen Temperamentes an sich; das abgestumpfte Greisenalter neigt zum phlegmatischen Temperament.

3. **Anwendung.** Der Erzieher hat die Temperamente seiner Schüler zu erforschen, sorgfältig zu beachten und verschieden zu behandeln. Die Temperamente haben ihre Vorzüge und Gefahren. So ist der Melancholiker dem Innenleben zugekehrt; der Sanguiniker hat Anlaß, sich ernstlich auf sich selbst zu besinnen, Stetigkeit des Wollens und Handelns zu erstreben. Dabei aber lassen auch ihn, wie wir an Petrus erkennen, seine

geistigen Gaben, seine leichte Empfänglichkeit und Beweglichkeit des Geistes hohe Ziele erreichen. Der Erzieher hat die Aufgabe, die Vorzüge zu verwerten und die Gefahren zu beseitigen. Von Wichtigkeit für eine rechte Behandlung ist die Kenntnis der häuslichen Verhältnisse des Kindes. Auch die Wahl und Anwendung der Zuchtmittel richtet sich nach der Verschiedenheit der Temperamente.

Abschließendes.

§ 47. Die seelische Entwickelung des Kindes.

1. Die normale seelische Entwickelung des Kindes.

Zieht man die seelische Entwickelung des Kindes durchschnittlich in Betracht, so kann man sie in drei Abschnitte gliedern:

1. Die seelische Entwickelung im **Säuglingsalter** oder im 1. Lebensjahre. Die Seele des neugeborenen Kindes hat die Fähigkeit, auf bestimmte physikalische und physiologische Reize hin Empfindungen zu erzeugen; am deutlichsten wirken die Geschmacks- und Tastreize, am unsichersten die Schallreize. Auf unbestimmte Empfindungen ist in den ersten Lebenswochen sein seelisches Leben beschränkt; es ist sich noch nicht dessen bewußt, woher das Süße, das Saure, das Helle, das Geräusch entstammt. Aus dem gleichzeitig empfundenen Vielerlei aber hebt sich allmählich eine bestimmte Empfindung nach der anderen infolge ihrer Stärke heraus; es entwickeln sich durch Isolieren, Projizieren und Lokalisieren Wahrnehmungen auf den Gebieten der fünf Sinne. Sie sind noch unvollkommen, so das Tasten oder Greifen nach Gegenständen, das erst etwa von der 12. Woche an sicher wird, wobei Auge und Hand zusammen sich betätigen. Von den gemachten Wahrnehmungen, z. B. einer Melodie, dem Klang der Sprache der Mutter, bleiben Erinnerungsbilder zurück, aus seinen Wahrnehmungen bilden sich Vorstellungen. Deutlich zeigen sich dann Assoziation und Reproduktion; das Kind freut sich, wenn das Instrument geöffnet wird, das es schon häufig hat erklingen hören; es reproduziert die Erinnerungsbilder der Mutter, der Personen und Tiere seiner Umgebung, des Spielzeuges usw., es bekundet sein Wiedererkennen. Frühe schon beobachteten wir sein sinnliches unwillkürliches Aufmerken, aber auch seine willkürliche Aufmerksamkeit, da es nach Belieben bei verschiedenen Eindrücken verweilt.

Die Gefühle, die wir im Seelenleben des Säuglings beobachten, sind zunächst körperliche oder sinnliche, Unlustgefühle bei Hunger, Gefühle des Wohlbehagens bei Sättigung. Im zweiten Halbjahr treten dann auch Anfänge höherer Gefühle auf: Anhänglichkeit an Mutter oder Schwester, Abneigung gegen fremde Personen, die es auf den Arm nehmen wollen, Furcht und Angst vor Tieren, Neid und Eifersucht

gegenüber anderen Kindern, die von seiner Mutter auf den Schoß genommen werden, Zorn, Freude an glänzenden, farbigen Dingen, an Unterhaltungen durch Spielzeug.

Das Willensleben des Säuglings äußert sich zunächst in körperlichen Trieben, im Nahrungs-, Bewegungs-, Geselligkeitstrieb (er will nicht allein gelassen sein). Die Triebe entwickeln sich mit dem Auftreten der Vorstellung eines bestimmten Gegenstandes dann zum Begehren. Das Kind wünscht, hofft, verlangt; häufig lenkt man sein Begehren ab, bringt es auf andere Gedanken.

2. Die seelische Entwickelung im **Kindesalter** (Milchzahnalter) oder vom 2. Jahre bis Ende des 6. Lebensjahres. Für sie ist von großer Bedeutung, daß das Kind gehen oder laufen und sprechen lernt, seine bisherigen Versuche darin zu einem gewissen Abschlusse bringt. Denn die selbständige Bewegung von Ort zu Ort verschafft ihm eine Menge neuer Wahrnehmungen, Gesichts- und Tastwahrnehmungen, körperliche oder Raumvorstellungen; und das Sprechen dient ihm dazu, auszudrücken, was es denkt, fühlt und wünscht oder begehrt. Es lernt sein Ich von der Außenwelt unterscheiden; es entwickelt sich sein Selbstbewußtsein. Sehr lebhaft ist in diesem Alter die Phantasie; sie zeigt sich in der Freude des Kindes an Erzählungen (Märchen) und vor allem bei seinen Spielen (Spielalter). Häufige Anstrengungen seiner Verstandestätigkeit, alles schulmäßige Lernen ist für seine seelische Entwickelung schädlich; die Großhirnrinde, die Zentralstation für die seelischen Vorgänge, ist noch nicht hinreichend ausgebildet.

Wie im Säuglingsalter, so herrschen auch in dieser Kindheitsperiode die körperlichen Gefühle noch vor; aber die dort bereits gemachten Ansätze höherer Gefühle werden mehr vervollkommnet. So entstehen ästhetische Gefühle (Wohlgefallen an Blumen und Bildern), die sympathetischen Gefühle des Mitleids und der Mitfreude werden stärker, es entstehen sittliche Gefühle (das Selbstgefühl, das Rechtsgefühl, Schamgefühl) und religiöse Gefühle.

Auf dem Gebiete des Strebens treten nun der Nachahmungs- und Geselligkeitstrieb mehr hervor; der Wissenstrieb entwickelt sich mehr und mehr, macht diesen Altersabschnitt zum Fragealter des Kindes und verschafft ihm eine Fülle von Vorstellungen. „Das Kind lernt in den drei ersten Jahren mehr als der Jüngling in den akademischen“ (Jean Paul). Bei der großen Mannigfaltigkeit der Vorstellungen wird auch das Begehren, Wünschen, Verlangen ein sehr wechselvolles. Zuweilen bemerkt man bei seinen Willensäußerungen schon ein verständiges Wollen und Handeln.

3. Die seelische Entwickelung im **Knaben- und Mädchen**alter, im schulpflichtigen Alter (7. bis 14. Jahre). Mit Beginn des 7. Lebensjahres tritt das Kind aus der „Mutterschule“ in die „Mutter-

sprachschule", aus dem freien Treiben im häuslichen Kreise in die durch den Schulbetrieb geregelte Tätigkeit. Es werden jetzt höhere Anforderungen als bisher gestellt. Das Spiel tritt mehr zurück vor der Einführung in einen bestimmt abgegrenzten Arbeitskreis. Das Kind lernt stillsitzen, wird an aufmerksames Wahrnehmen gewöhnt, sein Wille wird beim Einprägen und Üben stärker in Anspruch genommen. Es ist in die Periode der Lernzeit eingetreten. Unterricht und erweiterter Umgangskreis sind für seine Entwickelung von einschneidender Bedeutung.

Innerhalb der schulpflichtigen Zeit unterscheidet man in der seelischen Entwickelung wieder mehrere Stufen:

a) **Die erste Stufe** (Unterstufe vom 7. bis zum 9. Lebensjahre). Die seelische Tätigkeit besteht hauptsächlich im Aufnehmen, im Wahrnehmen und Anschauen (Rezeptivität, Anschauungsstufe). Erzählungen, Anschauungsunterricht und Sprechübungen klären und erweitern seine Wahrnehmungen. Sein Tätigkeitstrieb erhält durch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Turnspiele neue Nahrung, und sein Wille wird durch Unterricht und Schulzucht geleitet und gestärkt.

b) **Die zweite Stufe** vom Beginn des 9. bis zum 12. Jahre. Die Phantasie, deren lose Gebilde vor der schärferen Auffassung der Wirklichkeit nicht mehr standhalten, tritt zurück. Zu dem von der Unterstufe her noch bleibenden Auffassen tritt die Reproduktion, also das Gedächtnis, das sich zu großer Stärke ausbildet. Auch macht sich das Nachdenken über Ursache und Wirkung, das Urteilen und Begriffebilden mehr geltend.

c) **Die dritte Stufe** vom 12. Jahre bis zum Ende der Schulzeit. Außer den bisherigen seelischen Tätigkeiten tritt nun der Verstand und die Vernunft in Vordergrund; es zeigt sich verständiges Wollen, das in die rechten Bahnen geleitet, und vernünftiges Wollen, das gekräftigt und gefördert werden muß.

In dieser Zeit beginnt die geistige **Verschiedenheit der Geschlechter** sich deutlich auszugestalten. Der Knabe neigt in bezug auf die Arbeit in der Schule mehr zur verstandesmäßigen Tätigkeit (Rechnen, Raumlehre); er hat seine Freude an den großen Taten der Geschichte und an dem Ergehen der sagenhaften und geschichtlichen Helden. Das Mädchen hat mehr Neigung zu den Anregungen der Poesie und zu den zarteren Gestalten der Geschichte. Es ist ferner geistig gewandter als der Knabe (Stil, Ausdruck), der sich dagegen nachhaltiger in der Arbeit zeigt; es ist den Tugenden der Reinlichkeit und Sauberkeit (Schrift, Heftehaltung, sein Äußeres) meist leicht zugänglich, der Knabe muß oft erst dazu gezwungen werden. In seinen Willensäußerungen beweist der Knabe gern unnötige Kraftbetätigung, stürmisches Wesen und Wildheit; er fehlt infolgedessen durch Rücksichtslosigkeit, Unbotmäßigkeit,

ja starren Trotz. Das Mädchen ist sanfter, fügsamer, ruhiger; es ist aber den Fehlern der Eitelkeit, der Ziererei, der Empfindlichkeit ausgesetzt. Auch die Gefühlswelt zeigt sehr deutliche Unterschiede. Das Mädchen ist den sympathetischen Gefühlen sehr zugänglich (die Schilderung oder das Erleben fremden Leides rufen einen tiefen Eindruck hervor); dasselbe ist der Fall in bezug auf die religiösen und ästhetischen Gefühle. Der Knabe hat mehr Bedürfnis, sein Selbstgefühl zu betätigen; Verletzungen des Rechtsgefühls regen ihn mehr auf, als dies beim Mädchen der Fall zu sein pflegt.

So allgemein diese Unterschiede zunächst auch aufzufassen und so wenig sie oft auf den einzelnen Fall festzulegen sind, so sind sie doch die Anzeichen dafür, daß die Geschlechter sich geistig zu trennen beginnen; das schulpflichtige Alter ist demnach die Überleitung zu dem Jünglings- und Jungfrauenalter, der Zeit des körperlichen und geistigen Reifens.

2. **Die pathologischen Zustände in der geistigen Entwickelung des Kindes.** Schon oft haben wir bisher krankhafte oder nicht normale seelische Zustände erwähnt, so Fanatismus, zu starke Phantasie, Störungen des Ichbewußtseins u. a.; im ganzen aber haben wir die seelische Entwickelung geistig gesunder oder normal veranlagter Kinder im Auge gehabt.

Während geistig gesunde Kinder im allgemeinen eine dem Zwecke des Unterrichts und der Erziehung günstige Bildungsfähigkeit besitzen, ist dies bei den mehr oder weniger geistig kranken Kindern nicht der Fall, so daß eine bestimmte normale Ausbildung infolge von Krankheitszuständen oder geistigen Störungen unmöglich oder doch sehr beeinträchtigt ist. Der geistig kranken Kinder mit warmer Fürsorge sich anzunehmen, hat die Schule hauptsächlich in den letzten Jahrzehnten als ihre besondere Aufgabe erkannt: Die Erziehung gestaltet sich hier mehr und mehr zur Heilerziehung.

Regelwidrige (krankhafte) Zustände im Geistesleben des Kindes bezeichnet man als **pathologische Seelenzustände** oder **psychopathische Zustände und Vorgänge**[1]) und die Lehre von der Erkrankung der Seele als **Psychopathologie**. — Eine Beschreibung der Fehler und Schwächen des Kindesalters, die durch entsprechende pädagogische Behandlung

[1]) Auf derartige Erscheinungen im Kindesalter haben zuerst die Irrenärzte Dr. Emminghaus und Dr. Koch hingewiesen; jener bezeichnet sie als „psychische Störungen", dieser als „psychopathische Minderwertigkeiten", d. h. jede Regelwidrigkeit im geistigen Leben, die irgendwie aus einer körperlichen Abnormität, besonders des Gehirns, der Nerven, sich ergibt; alle Anomalien des Seelenlebens bezeichnet Koch als Psychopathie oder psychische Störung (Psychose ist Geisteskrankheit). Jenen Ausdruck Kochs lehnt Prof. Strümpell als zu weitgehend ab; er spricht von „psychopathischen Zuständen und Vorgängen". Strümpell, Die pädagogische Pathologie. 3. Auflage von Dr. Spitzner. Leipzig 1899. Diesem grundlegenden Werke ist obige Darstellung hauptsächlich gefolgt. S. die Literaturangaben.

geheilt oder wenigstens gelindert werden können, gibt die **pädagogische Pathologie**, ein besonderer Zweig der Pädagogik. Sie erforscht die Ursachen und Grade der Fehler, wie sie bei seelisch abnormen oder anormalen Kindern vorkommen, sucht ihrer Entstehung vorzubeugen, will die geistige Genesung fördern oder herbeiführen und sucht den Lehrer vor Mißgriffen, die Schüler vor falscher Beurteilung und Behandlung zu bewahren. Die pädagogische Pathologie zählt eine große Zahl von Kinderfehlern auf,[1]) und zwar unterscheidet man **angeborene** und **erworbene** psychopathische Zustände und Vorgänge. Bei der engen Verbindung von Leib und Seele, ihrer gegenseitigen Einwirkung aufeinander haben wir auch die körperlichen Krankheiten oder Abnormitäten zu beachten (physiologische Pathologie), als deren Begleit- oder Folgeerscheinungen häufig die seelischen Erkrankungen auftreten.

Um die krankhaften seelischen Zustände festzustellen, müssen wir auf körperliche und seelische Merkmale achten.

A. Die angeborenen psychopathischen Zustände.

1. **Körperliche** Merkmale für die angeborenen psychopathischen Zustände und Vorgänge sind folgende:

Abnormitäten am Körper des Kindes, sogenannte **Degenerationszeichen** und zwar a) im engern Sinne. Es sind anatomische Verbildungen, z. B. wenn zwischen dem Schädel und dem Gesicht oder zwischen deren einzelnen Teilen ein Mißverhältnis besteht, die Stirn keine richtige Wölbung und Masse hat, oder nach hinten zurückweicht („fliehende Stirn"), oder wenn der Hinterkopf abgeplattet ist, die Ohren mißgestaltet oder verschieden groß oder nach vorn oder hinten angewachsen sind.

b) **Degenerationszeichen** im weiteren Sinne. Es sind vorübergehende oder dauernde Schädigungen und zwar Störungen auf dem Gebiete der Empfindungsnerven (funktionelle Anomalien), z. B. Druck im Kopf und neuralgische Beschwerden, und Störungen auf dem Gebiete der Bewegungsnerven (motorische Anomalien), z. B. ständige Muskelzuckungen, namentlich im Gesicht, teilweise Lähmungen, Herzklopfen, Geneigtheit zu plötzlichem Erröten und Erblassen, zum Zusammenschrecken, zu Ohnmachten.

Solche körperlichen Abnormitäten können auf die Lebensäußerungen der Seele fortwährend einen störenden Einfluß ausüben oder lassen sie überhaupt nicht zustande kommen.

Um das Vorhandensein angeborener psychiatrischer Zustände und Vorgänge mit ziemlicher Sicherheit festzustellen, hat man folgendes zu

[1]) Prof. Strümpell gibt a. a. O. S. 30ff. ein alphabetisches Verzeichnis der Kinderfehler, aus dem einige Fehler angeführt seien; Ängstlichkeit, Albernheit, Auflehnung, Affektieren (ein häufiger Fehler bei Mädchen, kommt auch bei Knaben vor), aufbrausend, altklug, augendienerisch, angeberisch usw. usw.

untersuchen: 1. ob bei Eltern und Großeltern eine Nervenkrankheit, wie Epilepsie, oder eine Geisteskrankheit vorgelegen haben, oder ob die Eltern dem übermäßigen Genuß von Alkohol ergeben waren,[1]) wobei bemerkt sei, daß die Vererbung stattfinden kann, nicht muß, wie ja gesunde Eltern nicht immer gesunde Kinder haben; 2. ob deutliche, körperliche Degenerationszeichen vorhanden sind; 3. ob funktionelle Anomalien im Körper des Kindes nachweisbar sind; 4. ob die bemerkten psychopathischen Anlagen nicht etwa auf psychische Ursachen (Schreck usw.) zurückzuführen sind.

2. **Seelische** Merkmale für die angeborenen psychopathischen Zustände und Vorgänge:

Man unterscheidet (nach Dr. Koch) bei den seelischen Kennzeichen drei Grade: Neigung (Disposition), Belastung und Entartung.

a) Die angeborene **Neigung** (Disposition). Als Kennzeichen für sie ist eine gesteigerte Empfänglichkeit für Eindrücke zu bezeichnen, die sich nicht selten auch als Empfindlichkeit und Verletzlichkeit äußert und oft durch einen Mangel an Tatkraft charakterisiert ist.[2])

b) Die **Belastung**. Diese höhere Stufe angeborener psychopathischer Zustände tut sich hauptsächlich durch Unregelmäßigkeiten in der Erregbarkeit kund, die bald zu stark, bald zu anhaltend sein kann (wehleidig weichlich, einfältig ängstlich, dumm empfindlich und übelnehmerisch, übertrieben-reizbar, phantastisch und schwärmerisch). Hierher gehören krankhafter Hang zur Einsamkeit, ungewöhnlich aufgeregte Träume, rasche Begeisterung für eine Beschäftigung und dann ebenso schnelles Fallenlassen, Verschrobenheit (verdreht, geziert, zimperlich, scheu), Zwangsvorstellungen, d. h. der Belastete wird zu gewissen unnötigen Wahrnehmungen und Vorstellungen gezwungen, obwohl er sich deren Verkehrtheit bewußt ist. (Ein Kranker hatte die Empfindung, daß „sein Kopf über den Augen flach sei“.)

c) Die angeborene **Degeneration** oder die **Entartung**, die man zum Teil als **Schwachsinn** zusammenfaßt, die höchste Stufe psychopathischer Veranlagung. Man unterscheidet eine intellektuelle oder Verstandesschwäche (Mangel an Phantasie, Aufmerksamkeit; Beschränktheit), eine sittliche Schwäche (dürftige sittliche Erkenntnis, Mangel an Widerstandskraft bösen Einflüssen gegenüber) und eine allgemeine Schwäche, bei der Verstand und zugleich sittliches Verhalten geschwächt sind. Letztere nähert sich der **Idiotie**, die als völlige Geisteskrankheit in das Gebiet der Medizin und zwar zur Psychiatrie (Lehre von den Gehirnkrank-

---

[1]) Nach Prof. Dr. Ebstein und Dr. Schwalbe („Handbuch der praktischen Medizin“, Stuttgart 1901) ist das Verhältnis der angeborenen Idiotie zu der erworbenen etwa = 3 : 1, und in etwa 10—20 Prozent aller Fälle ist der Alkoholismus der Eltern als Ursache der Idiotie nachgewiesen.

[2]) Strümpell a. a. O. S. 278 f., wo auch Beispiele angeführt sind.

heiten) gehört. Man unterscheidet nach der Aufmerksamkeit schwere Idiotie (vollständige Geistesabwesenheit), leichte Idiotie (Schwäche der Aufmerksamkeit), Imbezillität (Unbeständigkeit in der Aufmerksamkeit); bei den Imbezillen ist die Aufmerksamkeit bis zu einem gewissen Grade vorhanden (s. Strümpell, S. 306 f.).

B. Die erworbenen psychopathischen Zustände und Vorgänge.

Wichtiger als die bisher angeführten angeborenen psychopathischen Zustände und Vorgänge sind für den Erzieher die **erworbenen**, da sie in vielen Fällen durch eine unverständige Erziehung verschuldet sind und durch zweckmäßige erziehliche Maßnahmen verhütet oder beseitigt werden können.

Sie sind durch körperliche sowie seelische Einflüsse der Umgebung verursacht: körperliche Überanstrengung (Fabrikarbeit der Kinder, Kegelaufstellen die halbe Nacht hindurch), Mangel an genügender Wohnung, an Luft, Licht, Nahrung, Schlaf, ferner Krankheiten und Verletzungen des Körpers (Fall, Schlag auf den Kopf), Alkoholvergiftung, geschlechtliche Ausschweifungen, unsittlicher Umgang; geistige Überanstrengung, maßlose Roheiten, Verzärtelung, Unterstützung der Laune, Beteiligung an für Kinder unpassenden Vergnügungen, Mangel an Strenge und Zucht, Verwöhnung, Antrieb zu Dünkel und Ehrsucht. Man unterscheidet **dauernde** und **flüchtige** Zustände.

Wie bei den angeborenen psychopathischen Zuständen hat man auch hier, bei den dauernden erworbenen psychopathischen Zuständen, drei Stufen oder Grade der Erkrankung festgestellt: Neigung, Belastung, Entartung.

a) Die **Neigung** (Disposition). Als Merkmale gelten: Seltsame Empfindlichkeit und Reizbarkeit, widerwärtiges Wesen gegen den Nächsten, Arbeitshast und Arbeitsunlust. Äußere Merkmale sind Kopfschmerz, eingenommener Kopf, Verdauungsstörungen, kalte Füße, mattes Wesen.

b) Die **Belastung**. Kennzeichen sind in leichteren Fällen: krankhafte Ermüdung, Erschwernis des geistigen Arbeitens, geringes Selbstvertrauen, Niedergeschlagenheit und Unruhe; in schwereren Fällen: auffallende Gedächtnisschwäche, geistige, zuweilen auch sittliche Stumpfheit. Als körperliche Anzeichen sind zu nennen: Blutarmut, Abmagerung, Schwindelanfälle, Sprechstörungen (Versprechen, Verlesen, Wortarmut), Kopfschmerzen, Ohrsausen, Herzklopfen, Muskelzuckungen, krampfartige Erscheinungen.[1])

---

[1]) Für eine dritte Gruppe der Belastung kommen in Betracht: Nasale Störungen, insbesondere die so häufigen Wucherungen im Nasenrachenraum (Kennzeichen: Halboffener Mund, Schnarchen, stupider Gesichtsausdruck, Kopfdruck, Kopfschmerzen, Beeinträchtigung der Hörfähigkeit), das Nachstadium der Influenza, Vergiftung durch Alkohol, venöse Blutstockung des Gehirns, Onanie, Störungen der Pubertätsentwickelung, Unfälle, hauptsächlich Kopfverletzungen, Überanstrengung (Strümpell a. a. O. S. 336).

c) Die erworbene psychopathische **Entartung**. Für sie gelten dieselben Kennzeichen wie bei der angeborenen; besonders sind alle zufolge von Epilepsie und Hysterie entstandenen psychopathischen Zustände zu beachten (Reizbarkeit, Egoismus, Launenhaftigkeit).

Die **flüchtigen** psychopathischen Zustände und Vorgänge (das Sich-eindrängen einer Melodie zwischen das Denken, das Verlesen, Versprechen, Verschreiben) entstehen infolge irgend einer Überreizung und dauern oft nur Minuten, Stunden oder einige Tage.

Die meisten geistigen Störungen oder psychopathischen Zustände und Vorgänge gehen aus körperlichen Einflüssen, aus Schädigungen des Nervensystems hervor. Außerdem gibt es auch solche Schädigungen des Geisteslebens, die nur aus seelischen Ursachen herrühren, von dem **psychischen** Teile des Menschen ausgehen und körperliche Abnormitäten zur Folge haben; solche Störungen werden als **psychogene** bezeichnet. Dahin gehören das Schlottern der Beine (der Kranke kann nicht gehen und stehen, im Liegen aber die Beine bewegen), das Grimassieren, das lächelnde Angesicht des Schülers beim Tadel des Lehrers, die Lähmungen und krampfartigen Erscheinungen als Folge eines Schreckens oder der Furcht vor körperlicher Strafe, die Unfähigkeit zu sprechen, allein zu lesen vor der Klasse, ruhig zu schwimmen infolge eines Angstzustandes, eines scharfen Tadels. Wie viele aufregende, das Nervensystem in Mitleidenschaft ziehende Gemütszustände erlebt das normale und vor allem das psychisch-fehlerhafte Kind während des Unterrichts und der Schulzeit überhaupt! (Strümpell a. a. O. S. 398).

Von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Heilerziehung sind, abgesehen von einer gründlich durchgebildeten (Beobachten typischer Krankheitsbilder, Studium geeigneter Schriften), mit warmer Berufsliebe erfüllten Lehrerpersönlichkeit, die neuerdings in größeren Städten eingerichteten **Hilfsschulen**. Nach einer ministeriellen Übersichtstabelle gibt es jetzt 42 Städte, die 91 Anstalten für nicht normal begabte, aber unterrichtsfähige Kinder in 233 Klassen mit 4728 Schulkinderu unterhalten, 1894 befaßten sich nur 18 Städte mit der Unterhaltung solcher Hilfsschulen. Ferner sind hier zu erwähnen die Individuallisten (s. d.), die Schulhygiene (s. d.), die Schularztfrage (s. d.), die enge Verbindung zwischen Schule und Elternhaus (Elternabende; s. d.), das Fürsorge-Erziehungsgesetz (s. d.). S. § 97, 6.

Frenzel, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwickelung, Bedeutung und Organisation. Hamburg, Voß. 1 ℳ. Lesebuch für Hilfsschulen, bearbeitet vom Lehrerkollegium der Leipziger Hilfsschule. Leipzig, Dürr. 1,50 ℳ.

§ 48. Bedeutung der pädagogischen Psychologie.

Eine wahrhaft fruchtbringende erziehliche und unterrichtliche Tätigkeit kann nur der ausüben, der den rechten zum Ziele hinführenden

Weg kennt, der sich also mit den Erscheinungen, Gesetzen und Eigentümlichkeiten der Seele wohl vertraut gemacht hat. Dies geschieht durch die Psychologie; ohne sie schwebt die Pädagogik in der Luft und ist nichts anderes als ein zufälliges Aneinanderreihen pädagogischer Maßnahmen, ein unsicheres Tasten und Versuchen. „Es ist meine Überzeugung," sagt Herbart, „daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei." Die Psychologie bildet die unentbehrliche **Grundlage** der Pädagogik.

In dieser Bedeutung kann die Psychologie nicht durch die pädagogische **Erfahrung**, auf die der Praktiker gegenüber dem Theoretiker sich wohl beruft, ersetzt werden. Begründet ist dies in der Eigentümlichkeit der Erfahrung:

Häufig ist erst nach vielen Jahren ein sicheres Urteil darüber möglich, ob eine in der Schulpraxis gemachte Erfahrung einen Wert hatte; oft ist in ferner Zukunft der Erfolg der Arbeit des Lehrers, die ja ein Säen auf Hoffnung ist, ersichtlich. Dann „erst ist der Versuch geendet und der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist aufs wenigste ein halbes Menschenleben" (Herbart), ebenso, wie man in Physik, Chemie, Medizin oft erst nach langer Zeit und vielfacher Wiederholung desselben Versuches zu einem gesicherten Ergebnis gelangt. Danach muß der Umstand, daß man eine zu lange Zeit nötig hat, um eine sichere pädagogische Erfahrung in der Schulpraxis zu machen, es ausschließen, daß diese als Grundlage der Pädagogik dienen kann.

Dazu kommt, daß die pädagogische Erfahrung an sich noch keinen Wert und keine Bedeutung beanspruchen kann. Selbst wenn im Laufe der Jahre eine Tatsache an die andre sich gereiht hat, so ist doch ein Irrtum nicht ausgeschlossen, und oft steht Erfahrung gegen Erfahrung. Erst dadurch wird eine Erfahrung gültig, daß die Tatsachen der Erfahrung auf ein sorgfältiges Überlegen und eingehendes Denken sich stützen können, daß also ein höherer Maßstab an sie angelegt wird, der feststellen läßt, wieviel die pädagogische Erfahrung zur Förderung der Tätigkeit des Lehrers und Erziehers beigetragen hat. Dieser (objektive) Maßstab ist durch die Psychologie als den Inbegriff der wissenschaftlich begründeten und reifsten Erfahrungen, durch die von ihr festgestellten allgemein gültigen Wahrheiten gegeben. Entspricht diesen die pädagogische Erfahrung, dann erst ist sie wertvoll und beweisend, andernfalls ist sie für das Erziehungswerk bedeutungslos. Demnach kann die Pädagogik nur denjenigen Erfahrungen einen sicheren Wert beimessen, die sich auf die aus der Psychologie gewonnenen unanfechtbaren Wahrheiten gründen.

Auch deshalb kann die Erfahrung des Praktikers nicht als Grundlage der Pädagogik dienen, weil eine Kunst dazu gehört, bedeutsame Erfahrungen sich zu erwerben. „Pädagogische Erfahrungen im weiten Sinne macht zwar jeder, der sich im Erziehungsgeschäfte versucht, aber nicht jeder lernt aus diesen Erfahrungen etwas, das von pädagogischer Wichtigkeit ist: Die Erfahrung lehrt alles und nichts" (Waitz). Gewiß kann jeder Lehrer und Erzieher seine pädagogischen Erfahrungen für sich machen; aber wieviel falsche Maßnahmen mag er — auf Kosten des Zöglings, des Erfolges — treffen, bis er allmählich das Richtige findet, Fehler begehen, die er, wenn eine wissenschaftlich begründete Theorie mit der Praxis sich verbunden hätte, im Interesse der Zöglinge und im eigenen hätte vermeiden können. Und wie klein ist das Erfahrungsgebiet der Einzelpersönlichkeit gegenüber dem weiten Erfahrungsgebiet der pädagogischen Wissenschaft! „Jeder

erfährt nur, was er versucht" (Herbart). Die Kunst, richtige Erfahrungen zu erwerben, muß daher aus einem durch das Studium der pädagogischen Theorie gebildeten Gedankenkreise hervorgehen. Je klarer und tiefer der Erzieher die psychologischen Vorgänge und Gesetze durchschaut und erkennt, um so richtiger und bestimmter wird er seine Maßnahmen zur Erreichung des Zieles der Erziehung treffen. Die Psychologie gibt den Erfahrungen die notwendige psychologische Begründung und fördert den Erzieher in der Kunst, wertvolle Erfahrungen zu machen. „Eine gesunde Theorie ist das praktischste, was es gibt" (Dörpfeld). „Genauere Einsicht in die Möglichkeit der Erziehung und hiermit richtiges Urteil über die Zweckmäßigkeit des pädagogischen Verfahrens gewährt nur die Psychologie" (Herbart).

Der Lehrer baut daher seine erziehliche und unterrichtliche Tätigkeit auf die aus der Psychologie gewonnene Erkenntnis des geistigen Lebens auf und erblickt die wahre Würde seiner erhabenen Aufgabe nicht etwa nur in der Art des von ihm zu behandelnden Unterrichtsstoffes, sondern sucht sie hauptsächlich darin, die Schülerindividualitäten nach den Lehren und Gesetzen der Psychologie zu bilden, die schlummernden geistigen Kräfte zu entwickeln, zu stärken und zu veredeln, „die Seele, die vom Himmel stammt, zum Himmel wieder zu erziehen". —

Man vgl. über das Verhältnis der Erfahrung zur Psychologie Herbart, Allg. Päd., Einl. S. 117. Erste Vorl., S. 75; Aphorismen S. 381. (Ausg v. E. v. Sallwürk.) S. die Stellen im „Quellenbuch zur Pädagogik".

§ 49. Die menschliche Seele.

Wie wir bereits erwähnten (§ 13), behauptet der **Materialismus**, daß die Äußerungen der Seele Bewegungserscheinungen der Moleküle des Gehirns, also ein Erzeugnis des Leibes seien, die Seele kein selbständiges Dasein habe.

1. **Dasein und Begriff der Seele.** Allenthalben ist uns bisher die Einheit unseres Bewußtseins entgegengetreten, und sie ist ein Beweis für das besondere Dasein der Seele. Schon beim Vorgange der Empfindung erkannten wir, daß nach den physikalischen Reizen der Außenwelt die physiologische Erregung in mehreren Nerveneinheiten oder Neuronen sich abspielt. Wäre nun jedes der betreffenden Neuronen (jede Zelle des Körpers) mit Bewußtsein erfüllt, so müßten wir eine jedem selbständigen Körperlichen entsprechende Vielheit von Bewußtseinszuständen haben. Das ist aber nicht der Fall, sondern wir besitzen, so zahlreich auch die Vorgänge im Nervensystem sind, nur eine einzige Empfindung, z. B. rot, grün. Über dem Materiellen muß also etwas stehen, das alle die verschiedenen in den Nerven sich abspielenden Vorgänge zur seelischen Einheit, zu nur einer Empfindung für unser Bewußtsein zusammenfaßt. Es ist die Seele, deren Sonderdasein durch die Tatsache der Einheit des Bewußtseins erwiesen wird.

Es ist uns weiter bekannt, daß viele verschiedene Teilvorstellungen (z. B. eines Tieres, eines Baumes nach seinen Teilen) einheitlich zusammengefaßt werden und als Gesamtvorstellung in einem einzigen Akt uns bewußt werden können und nicht als eine regellose Menge von unverbundenen Vorstellungen im Innern erscheinen. Darin, daß eine Mehrheit von Vorstellungen zu einer inneren Einheit verbunden wird, äußert sich ebenfalls die Einheit unseres Bewußtseins.

Angenommen, der Materialismus hätte Recht, daß Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen Erzeugnisse der einzelnen Gehirnzellen seien, so würde unser seelisches Leben in eine Vielheit selbständiger, nebeneinander herlaufender Vorgänge zerfallen; man würde so im günstigsten Falle etwa auf ein mechanisches Nebeneinander der Vorstellungen schließen können (Berührungsassoziation). Aber eine absichtlich vollzogene Vergleichung vorhandener Vorstellungen, eine auf Denken beruhende gegenseitige Beziehung wäre völlig unaufgeklärt oder ausgeschlossen (Beziehungsassoziation). Es muß also eine geistige Tätigkeit vorhanden sein, die einheitlich die Denkvorgänge vollzieht. „Jede Vergleichung zweier Vorstellungen, die damit endet, ihren Inhalt gleich oder ungleich zu finden, setzt die völlige unteilbare Einheit dessen voraus, was diese Tätigkeit der Vergleichung ausführt. Schlechthin dasselbe muß es gewesen sein, was die Vorstellung des a faßt, dann die des b, und was zugleich sich der Art und der Weite der Differenz bewußt wird, die zwischen beiden besteht" (Lotze). Vorstellungen können nicht Zustände von vielen Trägern (z. B. von Gehirnatomen) sein, sondern sind Zustände eines und desselben Wesens, dem, da es alle seelischen Zustände zu einem Bewußtsein vereinigt, Einheitlichkeit zukommen muß.

Aus allen Erscheinungen, durch welche die Einheit des Bewußtseins erwiesen wird, muß notwendig das Dasein der Seele gefolgert werden; sie ist der eigentliche Träger aller Zustände des Bewußtseins.

2. **Eigenschaften der Seele.** Die Tatsache der Einheit des Bewußtseins ließ uns auf die Einheitlichkeit der Seele schließen, und zwar als auf eine Eigenschaft, ohne die wir sie uns nicht denken können. Mit dieser Eigenschaft hängt eine andre zusammen. Zu einer wirklich einheitlichen Tätigkeit ist die Seele nur imstande, wenn sie unteilbar gedacht wird. Sie muß also auch ein unteilbares, d. h. **einfaches** Wesen sein.

Ferner haben schon die Erörterungen bei der Empfindung ergeben, daß das geistige Geschehen durchaus nicht mit materiellen Vorgängen zu vergleichen ist. Die Empfindung ist nicht eine Bewegung chemischer, elektrischer oder mechanischer Art (s. § 8). Sind diese Zustände rein

innerlich[1]), dann ist auch die sie herbeiführende Ursache rein geistiger Natur; die Seele ist daher ferner ein unkörperliches oder immaterielles Wesen. Jeder Körper nimmt einen Raum ein; das Immaterielle der Seele bedingt demnach, daß ihr auch die Eigenschaft des Unräumlichen zukommt.

Die Frage nach dem Wesen der Seele hat die Menschheit von alters her bewegt. Weit gehen die Ansichten auseinander. Das hat einmal seinen Grund darin, daß wir für die psychischen Vorgänge nichts zur Vergleichung aus der sinnlichen Welt heranziehen können und ferner darin, daß wir diese Vorgänge hauptsächlich an uns selbst beobachten müssen, daß es uns also an einem Standpunkt, außerhalb uns, fehlt. Daher wird das Wesen der Seele bis an das Ende der Tage ein Problem bleiben.

Anmerkung: Die hauptsächlichsten Ansichten über das Wesen der Seele sind folgende:

a) Die Seele ist nur eine Form oder ein Produkt des Körpers (Materialismus);

b) der Körper ist nur eine Form oder ein Produkt eines oder mehrerer seelischer Wesen; das geistige Leben ist das einzig selbständige Wesen, außer dem überhaupt nichts vorhanden ist (Spiritualismus);

c) Seele und Körper wirken aufeinander wie verschiedene Wesen (Dualismus);

d) Seele und Körper sind verschiedene Äußerungsformen eines und desselben Wesens (Monismus).

---

[1]) „Der Materialismus verrät seine Unhaltbarkeit in der gänzlichen Unfähigkeit einer Erklärung des Zusammenhangs der inneren Erfahrung. Er verkennt, daß die Objekte der Außenwelt Vorstellungen sind, die sich nach psychologischen Gesetzen in uns entwickelt haben, daß vor allem der Begriff der Materie ein gänzlich hypothetischer Begriff ist, welchen wir den Erscheinungen der Außenwelt unterlegen, um uns das wechselnde Spiel derselben erklärlich zu machen." (Prof. Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie.)

Literatur.

Benutzte und zur Fortbildung geeignete Literatur.

1. **Wissenschaftliche Werke zur Psychologie:** Ballauff, Die Grundlehren der Psychologie. Köthen, Schulze. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. Osterwieck, Zickfeldt. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. Leipzig, Veit & Comp. Feltsch, Die Hauptpunkte der Psychologie. Köthen, Schultze. Hellpach, Die Grenzwissenschaften der Psychologie. Leipzig, Dürr. Höffding, Psychologie in Umrissen. Leipzig, Reisland. Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig, Dürr. Jodl, Lehrbuch der Psychologie. Stuttgart, Cotta. Kahle-Gerlach, Grundzüge der ev. Volksschulerziehung. Breslau, Dülfer. Külpe, Grundriß der Psychologie. Leipzig, Engelmann. Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin, Dümmler. Lotze, Mikrokosmos. Leipzig, Hirzel. Münsterberg, Grundzüge der Psychologie. Leipzig, Barth. Natorp, Einleitung in die Psychologie. Tübingen, Mohr. Rehmke, Lehrbuch der Allg. Psych. Leipzig, Voß. Sully-Stimpfl, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Leipzig, Wunderlich. Volkmann, Lehrbuch der Psych. Köthen, Schulze. Waitz-Willmann, Allg. Pädagogik. Braunschweig, Vieweg & Sohn. Wundt, Grundriß der Psychologie. Leipzig, Engelmann. Derselbe, Grundzüge der physiolog. Psychologie. Ebenda. Ziehen, Leitfaden der physiolog. Psychologie. Jena, Fischer. — 2. **Monographien zur Psychologie:** Ackermann, Pädagogische Fragen. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. Gütersloh, Bertelsmann. Fauth, Das Gedächtnis. Reuther und R. Flügel, Über die Phantasie. Langensalza, Beyer & S. Derselbe, Über das Selbstgefühl. Ebenda. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Frankfurt, Kesselring. Hübener, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Kabisch, Das Gewissen. Göttingen. Kerrl, Die Aufmerksamkeit. Lange, Über Apperzeption. Leipzig, Teubner. Laukamm, Anregung der Phantasie im bibl. Geschichtsunterrichte. Leipzig, Dürr. Märkel, Über die Einbildungskraft u. ihre Bed. f. d. Unterr. Döbeln. Ostermann, Das Interesse. Oldenburg, Schulze. Walsemann, Das Interesse. Hannover, Meyer. Ziegler, Das Gefühl. Leipzig, Göschen. — 3. **Lehrbücher der Psychologie:** Baltzer, Becks Grundriß der emp. Psychologie. Stuttgart, Metzler. Baumgartner, Psychologie u. Logik. Freiburg, Herder. Burckhardt, Psych. Skizzen. Löbau i. S., Walde. Conrad, Grundzüge der Päd. u. ihrer Hilfswissenschaften. Davos, Richter. Crüger-Just, Grundriß der Psychologie. Leipzig, Amelang. Drbal, Lehrbuch der emp. Psychologie. Wien, Braumüller. Esser, Psychologie. Münster, Cazin. Grimmich, Lehrbuch der theor. Philosophie. Freiburg, Herder. Gutlerbet, Psychologie. Münster, Theissing. Habrich, Päd. Psychologie. Kempten, Kösel. Hagemann, Psychologie. Freiburg, Herder. Heine, Die päd. Seelenlehre. Köthen, Schettler. Helm, Grundzüge der emp. Psychologie u. der Logik. Bamberg, Buchner. Hohmann, Päd. Psychologie. Breslau, Hirt. Lindner-Fröhlich, Lehrbuch der emp. Psych. Wien. Maaß-Thomas, Die Psychologie. Breslau, Hirt. Maier, Pädagogische Psychologie. Gotha, Perthes. Martig, Anschauungspsychologie. Bern, Schmid & Francke. Nieden, Allg. Pädagogik. Stuttgart. Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Päd. Oldenburg, Schulze. Pfisterer, Päd. Psychologie. Gütersloh. de Raaf, Die Elemente der Psychologie, übersetzt von Rheinen. Langensalza. Regener, Elemente der Logik. Leipzig, Hirt. Richter, Psychologie. Leipzig, Teubner. Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. Hannover, Meyer. Stöckl, Lehrbuch der Philosophie. Mainz, Kirchheim. Zühlsdorff, Die Psychologie. Hannover, Meyer. — 4. **Populäre Darstellungen anatomischer und physiologischer Verhältnisse:** Abelsdorff, Das Auge. Kreißig, Die fünf Sinne. Sachs, Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Zander, Vom Nervensystem. Leipzig, Teubner.

Literatur zur Pathologie.

1. **Allgemeines:** Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen. Fuchs, Schwachs. K., ihre sittl. u. intell. Rettung. Gütersloh, Bertelsmann. Koch, Die psychopath. Minderwertigkeiten. Liepe, Über schwachbefähigte Schüler und ihre Behandlung. Berlin. Nowratzki, Über schwachs. K. Ztschr. f.

d. Beh. Schwachs. u. Epil. Schmidt-Monnard, Über die Ursachen der Minderbegabung. Ztschr. f. Schulgesundheitspflege. Spitzner, Die wissensch. u. prakt. Bed. der Lehre v. d. psychop. Minderw. Trüper, Psychop. Minderw. Ufer, Das Wesen des Schwachsinns. — 2. **Gebrechen:** Druschba, Einfluß der behinderten Nasenatmung auf körperl. u. geist. Entw. Päd. Jb. Gutzmann, Störung in der Sprache. Möbius, Über Entartung. Grenzfragen usw. Schumann, Die Grundzüge d. päd. Pathologie. R. Wagner-Sohn, Weimar. — 3. **Psychologie anormaler Kinder:** Anton, Über geist. Ermüdung d. K. im gesunden u. kranken Zustande. C. Marhold, Halle. Berkhan, Über den angeb. u. früh erworb. Schwachsinn. Vieweg & Sohn. Fuchs, Analyse pathol. Naturen. Bertelsmann, Gütersloh. Spitzner, Psychogene Störungen im Kindesalter. Ungleich, Leipzig. Trüper, Die Anfänge der abn. Ersch. im kindl. Seelenleben. O. Bonde, Altenburg. Ufer, Geistesstörungen in d. Schule. — 4. **Unterricht u. Erziehung:** Demoor, Die anorm. K. u. ihre erz. Beh. in Haus u. Schule. Bonde, Altenburg. Förster, Der geistig Zurückgebliebene u. s. Pflege. Frenzel, Die Organisation der Hilfsschule. Ders., Die Mitwirk. d. Päd. bei d. ärztl. Untersuchung. Kalischer, Was können wir f. d. Unterr. u. d. Erz. schwachbeg. u. schwachs. K. tun? L. Oehmigke, Berlin. Kielhorn, Die Erz. in Hilfsschulen. Zickfeldt, Osterw. Ders., Die Fürsorge f. g. Minderw. (Ztschr. „Jugendfürsorge"). Laquer, Die Hilfsschulen. Ders., Über schwachs. Schulk. C. Marhold, Halle. Liebmann, Die Untersuch. u. Beh. g. zurückgebl. K. Berl. Verl.-Anstalt. Spitzner, Die päd. Path. im Seminarunterr. Thienemann, Gotha Richter, Übersicht über die Merkm. Schwachs. Stötzner, Schulen f. schwachbef. K. — 5. **Berichte:** Cassel, Was lehrt die Unters. der g. minderw. K. in Berlin. O. Coblentz, Berlin. Bodstein, Die Hilfssch. in Elberfeld. Fuchs, Der gegenw. Stand d. Hilfssch. „Deutsche Schule". Kläbe-Grothe, Was haben wir in Halle erreicht? C. Merseburger, Leipzig. Kläbe, Entwurf zum Ausbau d. Hilfssch. Ebenda. Richter, Die Leipziger Schwachsinnigenschule. — 6. **Zeitschriften:** Die Kinderfehler. Ztschr. von Koch, Ufer, Zimmer, Trüper, Beyer & Söhne, Langensalza. Zeitschr. für päd. Psychologie, Pathologie und Hygiene von Kemsies und Hirschloff. Herm. Walther, Berlin. Ztschr. für Schulgesundheitspflege. Voß, Hamburg. Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger u. Epileptiker von Schröter und Wildermuth. Burdach, Dresden. Henze, A. und Schulze, E., Die Hilfsschule. Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands. Monatsschrift. Marhold. Halle 1908.

Literatur zur Kinderpsychologie.

Ament, Die Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde. E. Wunderlich, Leipzig. Compayré, Die Entwickelung der Kindesseele. Übers. v. Ufer. Bonde, Altenburg. Goltz, Buch der Kindheit. Berlin. Grabs, Psych. Beobachtungen. Jahrb. des Ver. für wiss. Päd. XVIII und XIX. Hartmann, Die Analyse d. kindl. Gedankenkreises. Kesselring, Frankfurt a. M. Hemprich, Die Kinderpsychologie. Anhalt. Verlags-Anstalt, Dessau. Just, Die relig. Gefühle d. K. Jahresb. Altenburg. Kemsies, Gedächtnisuntersuchungen. Kußmaul, Untersuch. über das Seelenleben des neugeb. Menschen. F. Pietzker, Tübingen. Löwe, Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum 6. Lebensjahre? E. Meyer, Hannover. Preyer, Die Seele des Kindes. T. Grieben, Leipzig. Derselbe, Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit. Stuttgart. Scholz, Die Charakterfehler der K. Sigismund, Kind und Welt. Vieweg & Sohn, Braunschweig. Stumpf, Zur Methodik der Kinderpsychologie. Zeitschr. für päd. Psych. u. Pathologie von Kemsies, 2. Jahrg., Heft 1. Berlin. Wagner, Unterricht und Ermüdung. Reuther & R., Berlin.

B. Unterrichts- und Erziehungslehre.

I. Unterrichtslehre.

A. Allgemeine Unterrichtslehre.

B. Besondere Unterrichtslehre (s. Bd. II).

Die **allgemeine** Unterrichtslehre gibt ganz allgemein für den gesamten Unterricht geltende Regeln.

Sie bezieht sich auf

1. den **Zweck** des Unterrichtes oder fragt: **Wozu** soll gelehrt werden?
2. den **Stoff** des Unterrichtes oder fragt: **Was** soll gelehrt werden?
3. die **Form** des Unterrichtes oder fragt: **Wie** soll gelehrt werden?

I. Zweck oder Ziel des Unterrichtes.

§ 50. Gestaltung des Unterrichtes im Hinblick auf sein Endziel.

Die heutige Pädagogik erkennt keinen andern Unterricht als den **erziehenden** an, d. h. einen solchen Unterricht, der für den Lernenden zugleich Erziehung ist, bei dem es sich darum handelt, „ob der Gesamtwert dadurch wachse oder abnehme, und seine gegenwärtige oder künftige Person dadurch besser oder schlechter werde". „Ich gestehe," sagt Herbart, „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Ein Unterricht, der Kenntnisse und Fertigkeiten nur als Selbstzweck pflegt und nicht darauf hinarbeitet, die geistigen Kräfte des Zöglings zu entwickeln, kann ein pädagogischer nicht genannt werden. Soviel daran gelegen ist, dem Zögling ein hinreichendes Verständnis für das durch jahrhundertelange Geistesarbeit errungene Wissen und Können der Gegenwart zu erschließen und deren Kulturgüter ihm zu übermitteln, so ist dies für den erziehenden Unterricht doch nicht ausreichend. Er darf sich nicht damit begnügen, dem Gedächtnisse des Zöglings bloß Kenntnisse einzuprägen, damit das überkommene Erbe erhalten bleibe und dem nachfolgenden Geschlechte überliefert werde. Denn das Wissen an und für sich, und sei es noch so reich, erhöht noch nicht den sittlichen Wert der Person; denn dieser ist im Wollen begründet. So gewiß es kein von den Vorstellungen unabhängiges Wollen gibt — was nicht Gegenstand des Vorstellens ist, kann auch nicht Gegenstand des Begehrens und Wollens sein —, so veranlaßt doch nicht jedes Wissen ohne weiteres ein Wollen, geschweige ein sittliches Wollen (s. § 43). Und darauf kommt es dem erziehenden Unterrichte an; er will daher den Gedankenkreis des Zöglings

so gestalten, daß aus ihm ein sittliches Wollen hervorgehen kann; somit ist hier darzulegen, unter welchen Bedingungen aus dem Gedankenkreise ein Wollen hervorwachsen kann.

Kenntnisse, die dem Zöglinge gleichgültig sind, die als toter Besitz seines geistigen Lebens für ihn wertlos sind, lassen ihn kalt und teilnahmlos; ihnen fehlt die lebendige zum Entschließen und Wollen treibende Kraft. Damit durch das Wissen ein Wollen veranlaßt werden kann, muß zunächst das Wissen für den, der es besitzt, einen Wert haben. Das Gewußte darf dem Zögling nicht gleichgültig bleiben, sondern es müssen sich mit ihm Gefühle der Lust oder Unlust verbinden, in denen er sich des Wertes der Kenntnisse bewußt wird, Wert oder Unwert von Personen und Dingen in sich erlebt; in seinem Innersten muß er vom Wissen erfaßt werden, gern bei ihm verweilen, es andern Gedankenkreisen vorziehen und warm dabei werden. (Vgl. das tote Examenswissen und das aus frei gewählter Arbeit entspringende Wissen.)

Ein solches anregendes Wissen — das ist die andere Bedingung, unter der durch das Wissen ein Wollen hervorgerufen wird — trägt Leben, Bewegung, Weiterstreben in sich. Der Zögling wird das Gewußte zu erweitern und zu vervollkommnen suchen, seinen Wert nicht bloß kennen, sondern auch zur Anwendung und Geltung zu bringen suchen, eine rege Selbsttätigkeit entfalten.[1])

Fassen wir diese beiden Bestimmungen des Wissens zusammen, so ergibt sich als Ziel des Unterrichtes, in dem Zögling ein lebendiges Interesse (Fühlen und Streben zugleich) für das Gewußte zu erwecken. Danach begnügt sich der erziehende Unterricht nicht mit dem bloßen Wissen, sondern sucht den Gedankenkreis des Zöglings so zu gestalten, daß er Interesse erweckt und durch dieses zum Wollen führt (Gedankenkreis — Interesse — Wollen).

Nur dann aber kann jenes Streben zu seiner höchsten Form, d. h. zum Wollen sich erheben, wenn sich mit ihm die Erwartung des Gelingens und Erfolges verknüpft; das Wollen ist ja ein Streben, ein Begehren, verbunden mit der Voraussetzung der Erreichbarkeit des Zieles. Darum fällt in dieser Hinsicht dem Unterricht eine doppelte Aufgabe zu.

Zunächst muß sich das Wissen durch Anwendung und Übung in ein Können verwandeln. Der Schüler soll sich nicht nur seines theoretischen Wissens, sondern auch dessen bewußt werden, daß es angewandt und praktisch verwertet werden kann. „Am schlimmsten ist es, wenn mit den Kenntnissen keine praktische Übung zu ihrer Verwertung und zur Ausbildung eines Könnens verbunden ist“ (z. B. sittliche und religiöse

[1]) Nur wenn in einem mit Brennstoffen angefüllten Ofen das Feuer brennt, freudig brennt, kann er seine Wärmestrahlen entsenden. So können Kenntnisse an sich, seien sie auch noch so reichlich angehäuft, noch keine Wirkung auf Entschließen und Wollen ausüben. Das lebendige Wertgefühl (Interesse) darf nicht fehlen.

Wahrheiten ohne Anwenden im Denken und im Handeln, Lehrsätze ohne Aufgaben, Sprachregeln ohne Übungssätze); dann fehlt der allererste Anfang für ein Weiterstreben innerhalb des Gewußten.[1]) Daher sagt schon Pestalozzi: „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter macht, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten" (Ziller). Mit dem Können verbindet sich Arbeitslust, und sie im Verein mit dem Können drängt zum Wollen und Handeln.

Sodann dürfen die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben; sie müssen vielmehr ein zusammenhängendes Ganzes bilden. Denn Vereinzeltes und Ungeordnetes besitzt so wenig Kraft in der Seele, daß aus ihm kein Wollen hervorgehen kann. Es muß daher „ein großer und in seinen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis in die jugendliche Seele gebracht werden" (Herbart), der Gefühle als Triebfedern zum Wollen erregt, zu einer das geistige Leben beherrschenden Macht wird, Lebensanschauung und Willensrichtung des Zöglings zwar nicht erzwingen, aber beeinflussen und so zur Begründung eines selbständigen Charakters beitragen kann. Vor allen Dingen hat der Unterricht die sittlich-religiösen Gedanken durch mannigfachste Verbindung mit größter Klarheit und Deutlichkeit auszustatten.

Damit ist dann die Voraussetzung oder Möglichkeit dafür geschaffen, daß die Seele ein religiös-sittliches Wollen erzeugen, daß der Zögling ein frommer und tugendhafter Mensch werden kann.

Die Schule ist nach alledem nicht nur bloße **Lehranstalt**, in welcher der Lehrer nur „Stundengeber" (Pestalozzi) ist, sondern sie ist in erster Linie **Erziehungsanstalt**. Der Unterricht ist der vornehmste Erziehungsfaktor, denn er ist es, der, von der rechten Lehrerpersönlichkeit erteilt, hauptsächlich die Grundlage zur Bildung eines sittlich-religiösen **Charakters** schafft (s. § 45).

Anmerkung. Die doppelte Art des Unterrichtes. Der Unterricht in den **Fachschulen** steht im Dienste eines besonderen Zweckes; er geht hauptsächlich nur darauf aus, sicher und schnell das nötige Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten zu übermitteln, wenig oder gar nicht bekümmert um die erziehliche Seite des Unterrichtes, um Veredelung des Gemütes und Willens; er beabsichtigt nicht, den Lernenden zugleich zu erziehen. Der erziehende Unterricht in den **allgemeinen Bildungsanstalten** aber will nicht für einen bestimmten Stand und Beruf (Forst-, Postfach, Ackerbauschule usw.) vorbereiten; er erblickt daher nicht seine Hauptaufgabe darin, dem Schüler eine Fülle dazu gehöriger Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln; er betrachtet die Menge des Wissens nicht als Selbst- und Endzweck, sondern bezieht es auf den Zweck der Erziehung und bemißt seinen Wert danach, daß es dem Schüler irgendwie zur Erwerbung einer edeln Gesinnung zu ver-

[1]) „Wir verstehen unter Können nicht bloß die äußerlichen, sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Teile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben." (Diesterweg, „Wegweiser".)

helfen vermag. Das Wort **Bildung** hat einen doppelten Sinn: Wissen und Veredelung; die letztere erstrebt der erziehende Unterricht. „Während der Unterricht in den Fachschulen eine **spezielle** Bildung übermittelt, erstrebt der erziehende Unterricht eine **allgemeine Bildung**",[1] die Menschen zu **Menschen** bilden will.

§ 51. Erfahrung und Umgang, die Quellen des geistigen Lebens, und ihre Ergänzung durch den Unterricht.

Das nächste Ziel des Unterrichtes ist, wie wir soeben erkannten, das **Interesse**; es erwächst aus dem mit Gefühlen verbundenen **Wissen**. Alles Wissen aber ist aus Vorstellungen zusammengesetzt; sie entstehen entweder durch Beobachtung der Außenwelt oder durch Wechselverkehr mit ihr, d. h. durch **Erfahrung** und **Umgang**; sie zu verwerten, zu ergänzen und zu bearbeiten ist eine wichtige **Aufgabe** des Unterrichtes.

„Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Hauptquellen: **Erfahrung** und **Umgang**. Aus jener kommen Kenntnisse der **Natur**, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen **Gesinnungen** gegen Menschen (Teilnahme), aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte" (Herbart, Umriß, 2. Kap. § 36). „Zur Erkenntnis kommt der Mensch durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang. Der **Unterricht** spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden, den der Glockenschlag zerreißt und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er **sich** nach **seinem** Zeitmaß abwickelt, **ihr** Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt. **Wie anders** die **Anschauung** (= **Erfahrung**)! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, teilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die **Gedanken**, die **Versuche** beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, überall ist freies und volles Leben, überall **Genuß der dargebotenen Fülle**! Diese Fülle und dies Darbieten ohne Anspruch und **Zwang**, wie will es der Unterricht erreichen! — Wie vollends wird er mit dem **Umgange** wetteifern? der beständig zur Äußerung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich ebenso empfänglich hingibt, wie er tätig und kräftig in die Tiefen des Gemüts hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen? der nicht nur die Teilnahme mit den Gefühlen der andern bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurückzugeben? — Wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages ent-

[1]) Vgl. **Ziller**, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 12 ff. Leipzig 1884, Veit & Comp.

behren und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte!" — Jedoch „der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherem Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen bringt gewiß der Unterricht. Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre. — Man nehme die furchtbare Kraft der Romanlektüre hinzu, — denn das alles gehört zum Unterricht zum schlechten oder zum guten" (Herbart, Allg. Päd. 4. Kap.).

Unter Erfahrung versteht man zunächst jede sinnliche Wahrnehmung, sodann die durch Beobachtung gewonnene Verknüpfung mehrerer Wahrnehmungen. Schon von frühster Kindheit an nimmt der Mensch eine Fülle von Dingen und Vorgängen seiner Umgebung wahr (s. die Paragraphen über Empfindung, Vorstellung, Apperzeption). So beobachtet das Kind die Dinge und Vorgänge in der Wohnstube, im Hofe, im Garten, die Veränderung der Natur in den vier Jahreszeiten, es nimmt Gestalt, Farbe, Tun und Treiben eines Vogels in der heimatlichen Landschaft wahr, es sieht den Landmann, Handwerker in ihrer Beschäftigung — aus allen solchen Wahrnehmungen erwächst durch deren Verarbeitung seine **Erfahrung**. Allmählich wird der Erfahrungskreis größer durch Spaziergänge, Ausflüge, Reisen usw. Je nach Wohnort und ihren Verhältnissen erwerben sich die Kinder einen verschiedenen Vorstellungsinhalt (Dorf, Großstadt usw.).

Nicht aber bloß Zuschauer sind die Kinder gegenüber den Dingen und Vorgängen, sondern sie setzen sich mit ihrer Umgebung auch in einen gewissen Verkehr: Sie freuen sich oder sie sind traurig mit ihren Angehörigen, Altersgenossen, Verwandten und Bekannten; sie pflegen **Umgang** mit ihnen. Dieser hat es hauptsächlich mit Persönlichem zu tun; doch auch Unpersönlichem, beseelt Gedachtem, ja selbst leblosen Dingen wendet er sich zu (vgl. Körners Gruß an sein Schwert, Tells Ansprache an seine Armbrust, Pfeffels Gedicht „Die Tabakspfeife"; die sorgsame Pflege der Lieblingsblumen, die Verbindung mit einem guten Buche usw.). Aus ihm (dem gesellschaftlichen Dasein) entspringt das Mitgefühl, das sich als Teilnahme an fremdem Leid und an der Freude anderer äußert und den Menschen veredelt (s. § 37).

Erfahrungen macht man, Umgang pflegt man; beide erhalten ihre Nahrung aus dem Konkreten; sie ergänzen sich gegenseitig; der Umgang (mit andern und sich selbst) führt in vielen Fällen zu Erfahrungen (zur Erkenntnis); Erfahrungen veranlassen zum Umgang. Beide haben ihre Schranken (Wahrnehmbarkeit der Töne; Familie, Dorf, Stadt, Land). Das Gebiet der wirklichen Erfahrung und des wirklichen Umganges wird durch die gedachte Erfahrung und den idealen oder gedachten Umgang erweitert. Können wirkliche Erfahrungen nicht gemacht werden (Besuch von Fabriken, zoologischen Gärten), so hat man sich mit der gedachten („künstlichen", Kern) Erfahrung, die durch Beschreibungen und Schilderungen mittels der Phantasie zustande kommt, zu begnügen. Unter

idealem Umgang versteht man die geistigen Beziehungen, in welche die Schüler mit denjenigen Vorbildern des sittlichen und religiösen Lebens treten, die sie durch den Unterricht kennen lernen. Ein Knabe, der sich z. B. an der Tat Winkelrieds begeistert, tritt „in der Idee" mit diesem in „Umgang" und beteiligt sich in seiner Phantasie an der aufopfernden patriotischen Handlungsweise seines Helden. Er tut die Handlung in seiner Phantasie mit; dies phantasierte Handeln bereitet das wirkliche im späteren Leben vor. So kann man durch Lektüre sich eines reichen Umganges mit edlen Menschen erfreuen oder mit entfernten Personen in lebhaften Verkehr treten (vgl. die Phantasie).

Der natürliche Gedankenkreis wird gebildet

durch Erfahrung (Natur)	durch Umgang (Menschenleben)
Kenntnisse	Gesinnungen.

Da Umfang und Inhalt unserer Erkenntnis und Teilnahme nur sehr gering wären, wenn wir nur auf die Erfahrung oder den Umgang beschränkt blieben, wie sie sich im Leben von selbst darbieten, so hat der Unterricht absichtlich Erfahrung und Umgang vor allem zu ergänzen; er hat sie zu verwerten, zu berichtigen und zu ordnen (§ 23). Er muß durch Anleitung zu Wahrnehmungen, durch Beschreibungen und Schilderungen die Erfahrung erweitern, neben den wirklichen Umgang den idealen (durch Lektüre usw.) treten lassen. Der Lehrer hat dem Schüler Gelegenheit und Anleitung zu geben, Erfahrungen zu machen, Umgang zu pflegen (unterrichtliche Spaziergänge, Reisen — „die beste Geographie ist die selbsterlebte", — Besuch von zoologischen Gärten, Museen, Schulfeste usw.). Er muß die heimatliche Vorstellungswelt in fast allen Fächern, selbst in der Raumlehre, verwerten, daß der Vorgang der Apperzeption zu seinem Rechte kommt; er hat die Gesinnungsstoffe (bibl. Geschichte, Kirchengeschichte, Weltgeschichte, literaturkundliche Stoffe) für die Bildungszwecke gehörig auszunutzen; er muß die Phantasie des Schülers so anregen, daß dieser im Unterrichte zu einem „Erleben" oder „Nacherleben" geführt wird (vgl. die drei Interessen der Teilnahme). S. über den Umgang als Erziehungsfaktor § 86.

§ 52. Das nächste Ziel des Unterrichtes: Bildung des Interesses.

Aus den beiden Quellen Erfahrung und Umgang entspringt das Interesse; es ist, wie wir bereits (§ 50) erkannten, das nächste Ziel des Unterrichtes. Damit nämlich der Unterricht sein Gesamtziel (§ 50), die Charakterbildung, erreiche, muß ihm ein näheres, unmittelbares Ziel gesteckt werden: die Bildung eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses.

1. Wesen und Entstehung des Interesses. a) Interesse im gewöhnlichen Sinne. Der Unterricht kann auf mancherlei Art (durch packende Erzählungen, überraschende Abbildungen usw.) interessant gemacht werden. Im Zöglinge wird dadurch ein Lustgefühl, die Lust zum Lernen geweckt; das Interesse, d. h. „das Interessantsein" des Stoffes mag schwinden, wenn nur der Wissensstoff, zu dessen Erwerb das Interesse gedient hat, haften bleibt; es ist nur Mittel zum Zwecke des Lernens, ein Hebel bei der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes. Das Ziel der unterrichtlichen Tätigkeit ist hier das Wissen; es soll interessant unterrichtet werden, damit der Schüler viele Kenntnisse sammle. Aber es kann ein Schüler z. B. naturkundliche Erscheinungen und Gesetze klar und richtig erfaßt haben; ob jedoch dabei ein über die Schulzeit hinaus dauernder Lerneifer wachgerufen ist, ob der Schüler später selbständig über Ursachen und Wirkungen naturkundlicher Erscheinungen nachdenkt, ob sie ihm interessant bleiben, ist fraglich. Es ist möglich, daß er das einst in der Schule aufgeladene tote Wissen schnell wieder vergißt, weil es ihm bald wieder uninteressant geworden ist, und dann hätte die Schule ihren Zweck nicht erreicht.

b) Interesse im vertieften Sinne. Es bedeutet Leben und Weben in der Sache, verständnisvolles Heimischsein in den Dingen (inter-esse, d. h. dazwischen, darin sein). Das Interesse ist hier nicht Mittel, sondern Zweck des Unterrichtes. Mittel ist die Darbietung und Betrachtung des Unterrichtsstoffes, das Lernen, aus dem das Interesse entsteht. Das Verhältnis ist hier das umgekehrte. „Das Lernen soll (wie der Jugendunterricht überhaupt) vorübergehen, aber das dadurch geweckte und genährte Interesse soll während des ganzen Lebens[1]) beharren (Herbart). Interesse ist nicht das augenblickliche Wohlgefallen, sondern bleibende Lust und Liebe[2]); es verzehrt gleichsam in andauernder Aufmerksamkeit seine Gegenstände und führt zu einer dauernden Beschäftigung, während der Interessenlose sich dem Müßiggang hingibt. Sein Gegenteil ist Gleichgültigkeit (Seite des Gefühls) und Abneigung (Seite des Strebens). Das Interesse ist danach (positiv) ein Geisteszustand, in dem wir uns des Wertes einer Sache recht deutlich bewußt werden, so daß wir sie wertschätzen und erstreben. Den Wert von Personen und Dingen aber erleben wir im Gefühl. Danach ist das Interesse ein lebendiges und kräftiges Wertgefühl, das ein

---

[1]) „Es würde in der Tat kein Gedächtnis der Welt imstande sein, den gesamten Lehrstoff auch nur eines Unterrichtsfaches aus der Schule in das spätere Lebensalter treu und unversehrt hinüberzutragen. Wohl aber muß alles beim Unterricht so erfaßt und durchdrungen werden, daß es sich späterhin jederzeit und selbst nach langen Zwischenzeiten wiedererzeugen und wiedergewinnen läßt, wenn auch nur unter Zuziehung von Hilfsmitteln, deren Gebrauch man gelernt hat." Ziller a. a. O. S. 298.

[2]) Über den Unterschied von Liebe und Interesse s. Ziller a. a. O. S. 372.

Weiterstreben in sich birgt. „Wahres Interesse allein ist die große Triebfeder, die lange und sicher wirkt" (Rousseau).

Ein erziehender Unterricht ist in erster Linie nicht darauf gerichtet, Wissen als solches, einen Vorrat von Kenntnissen, die später dem Zöglinge gleichgültig werden können und deshalb vergessen werden, aufzuhäufen (mechanisch gelernte Memorierstoffe, Gedichte usw.), sondern darauf, im Zöglinge eine lebendige Anteilnahme an den geistigen Dingen, eine Hingabe an sie zu wecken. Nicht in allen Fällen veranlassen aber Vorstellungen ein Fühlen und Wollen, sondern nur dann, wenn der Schüler dem Wissen einen Wert beimißt, daß er sich gern und oft mit ihm auch außerhalb der Schule beschäftigt. „Es soll nicht bei dem bloßen Wissen sein Bewenden haben, denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein anderer würde" (Herbart). Die Vorstellungen müssen mit einem warmen Gefühlston (der Lust) an die Zöglinge herantreten, mit ihrem lebensvollen Inhalt in den Bereich des Gemütslebens gerückt werden. Dann wird es dem Zögling warm bei seinem Wissen; er spürt in seinem Herzen ein lebendiges Streben, das Entschließungen zur Folge hat. Mit einem solchen lebendigen Geisteszustande aber ist das Interesse entstanden. Es ist der innere Antrieb zu selbsttätigem Weiterstreben, mithin die Quelle alles Wollens und Handelns. „Es gibt keinen andern Weg für die Bildung des Willens als durch das Interesse hindurch;" darum ist es der **Grundbegriff** der allgemeinen Unterrichtslehre. (S. den Unterricht als mittelbare Charakterbildung.) Allerdings ist das Interesse nicht das notwendige Ergebnis eines sorgfältig bearbeiteten Gedankenkreises; die ein lebendiges Gefühl erregenden Vorstellungen bilden die Voraussetzung und gewähren die Möglichkeit für die Entstehung des Interesses; eigentlich begründet aber ist es in dem freien unmittelbaren Wirken der Seele selbst.

Der Wert des Unterrichtes kann nach alledem nicht nach der Menge vorhandener Kenntnisse, sondern nach seiner Einwirkung auf den Willen bemessen werden.[1] „Nicht im Wissen, sondern im Wollen liegt der Wert des Menschen" (Herbart).

2. Arten des Interesses.

Alle Vorstellungen entspringen aus zwei Quellen: aus der **Erfahrung**, die eine Erkenntnis der Erscheinungen der Natur, von deren Gesetzmäßigkeit und deren ästhetischen Verhältnissen hervorruft,

---

[1] Vergl. F. W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Gütersloh, C. Bertelsmann. Did. Materialismus, d. h. jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht.

und aus dem **Umgange**, der die Gesinnung bildet (**Teilnahme** an einzelnen Menschen, an der Gesellschaft und an der Welt des Ewigen). Danach bilden Erkenntnis und Teilnahme die Hauptglieder des Interesses mit je drei Unterarten, und man unterscheidet (nach Herbart) sechs **Klassen** des Interesses.

Interesse

I. der Erkenntnis (des Kopfes) Quelle: Erfahrung			II. der Teilnahme (des Herzens) Quelle: Umgang		
Theoret. Erkenntnis		Praktische Wertschätzung des Guten u. Schönen.	an den Menschen		an Gott
der Natur;	der Begriffe (der Gesetzmäßigkeit).		an den einzelnen Menschen.	an der Gesamtheit.	
1. empirisches	2. spekulatives	3. ästhetisches	4. sympathetisches	5. soziales	6. religiöses

Interesse.

a) Das **empirische** Interesse (das Interesse an der Empirie = Erfahrung, Kenntnis des Tatsächlichen, Beobachtung, Streben nach Wissen). Ist der Schüler durch den Unterricht dazu angeregt worden, aus freiem Antriebe seine Kenntnisse zu vermehren (selbsttätige Beobachtung der Erscheinungen der Heimat, Sammlung von Mineralien, Pflanzen, Schmetterlingen, Käfern, Nachlesen geschichtlicher Erzählungen, Eindringen in den genaueren Verlauf der Tatsachen usw.), so ist in ihm das empirische Interesse oder die Wißbegierde wachgerufen worden. Das Bewußtsein der Zunahme des Wissens ruft ein lebendiges Lustgefühl wach, das ihm den Wert seines Wissens zeigt und daher ein Weiterstreben, ein Verlangen, Begehren, Wollen veranlaßt.

b) Das **spekulative** Interesse (Nachdenken über Grund und Folge, Forschungslust). Bei der bloßen Wahrnehmung und Beobachtung des Tatsächlichen darf man nicht stehen bleiben; man muß auch über Ursache und Wirkung, über die inneren Beziehungen, den Zusammenhang der Dinge nachdenken, muß urteilen, Folgerungen und Schlüsse ziehen (vgl. die Erdkunde im Ritterschen Sinne).

c) Das **ästhetische** Interesse (Sinn fürs Schöne, Geschmack). Die Erscheinungen und Gegenstände werden nicht bloß angeschaut, sondern mehr innerlich erfaßt und mit dem Maßstabe des Schönen gemessen, ob sie uns gefallen oder häßlich erscheinen. — Bei diesen drei Arten des Interesses ist unsere Seele hauptsächlich erkennend tätig; wir gelangen zur Einsicht in das Wesen der Dinge; man nennt deshalb jene die Interessen der **Erkenntnis**.

d) Das **sympathetische** Interesse (Teilnahme an dem Leben der einzelnen Persönlichkeiten). Wer die geistigen Zustände andrer Menschen, ihr Wohl und Wehe mitfühlt, im Gefühle der Mitfreude oder des

Mitleids teilnahmsvoll auf sie eingeht, dem schreiben wir sympathetisches Interesse zu (s. § 37).

e) Das **soziale** Interesse (das gesellschaftliche Interesse, der Gemeinsinn — die Nächstenliebe im öffentlichen Leben —). Es bekundet sich in der Teilnahme am Gemeinschaftsleben; der einzelne weiß sich verbunden mit der Gesamtheit, der er angehört (Familie, Verein, Gemeinde, Partei, Nation, Kirchengemeinschaft). Vgl. „Meister Hämmerlein".

f) Das **religiöse** Interesse (Teilnahme an der Welt des Ewigen, das Verhältnis des einzelnen Menschen und der Gesellschaft zu Gott, Gottergebenheit, religiöse Erhebung, innige Liebe zu Gott, Freude in Gott). Der Schüler soll sich der Abhängigkeit von Gott, der alles erschaffen hat, erhält und regiert, bewußt werden; ihm soll er zuversichtlich vertrauen lernen und das Verlangen soll in ihm rege werden, mit Gott oft und gern in innige Gemeinschaft zu treten.

Diese drei Arten des Interesses, die sich auf unsre Teilnahme an dem Leben einzelner Persönlichkeiten, an dem Gemeinschaftsleben und auf das Gefühl der Abhängigkeit von Gott erstrecken, werden Interessen der **Teilnahme** genannt (Beispiel: Teilnahme an den Geschicken einer uns nahestehenden Person im Kriege 1870/71; Teilnahme an dem Lose der durch den Krieg betroffenen Städte und Landschaften; Gefühl des Dankes gegen Gott, der uns den Sieg verliehen hat; s. auch § 37). — Der Unterricht darf nicht dabei stehen bleiben, etwa nur die Interessen der Erkenntnis zu pflegen; ebensosehr sind die Interessen der Teilnahme zu wecken.

Außerdem unterscheidet man ein unmittelbares und mittelbares Interesse. Wer sich für etwas (eine Sammlung, eine Gemeinschaft usw.) aus Liebe zur Sache interessiert, besitzt ein unmittelbares Interesse, wer aber nach Nutzen, Vorteil, Lohn, Tadel bei einer Sache fragt, ein mittelbares.

Das Interesse soll mannigfaltig, **vielseitig** sein; alle sechs Klassen des Interesses sollen erregt werden. Daß nicht jeder Lehrstoff dazu geeignet ist, gleichmäßig alle Klassen des Interesses zu wecken, versteht sich von selbst. Bei der Vorbereitung auf den Unterricht hat man zu erwägen, welches Interesse hauptsächlich oder welche von den sechs Klassen des Interesses der Unterrichtsstoff zu wecken vermag. Vielseitigkeit des Interesses soll aber nicht zur Vielwisserei führen; vielseitig, nicht allseitig soll das Interesse sein. Nicht für alle Erscheinungen auf dem Gebiete des geistigen Lebens soll der Gebildete ein gleiches Interesse haben; denn das würde eine oberflächliche Zersplitterung des geistigen Lebens zur Folge haben. Bei einseitigem Interesse[1])

---

[1]) Herbart sagt darüber („Umriß pädagog. Vorl." § 86): Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungs-

würde Armut des Geisteslebens entstehen. — Nicht bloß vielseitig, auch **gleichschwebend** soll das Interesse sein. „Die an dem Gedichte „Graf Eberhard der Rauschebart" erweckten Arten des Interesses sind nicht gleich stark und kräftig. Das gesellschaftliche, das religiöse und auch das spekulative Interesse würden wegen der nur vorhandenen geringeren Anknüpfungspunkte zu dürftig geweckt werden gegenüber dem empirischen, sympathetischen und ästhetischen; es würde der Geist, in gleicher Weise stets unterrichtet, nach jenen drei Seiten verkümmern; daher ist es nötig, daß das Fehlende durch andere Unterrichtsstoffe ersetzt werde. Dieselben müssen aufs engste Hand in Hand gehen, damit kein Interesse das Übergewicht über das andre erhalte, damit dieselben vielmehr wie die Wagschale gleichschwebend seien."[1]) Die verschiedenen Arten des Interesses sollen in einem gewissen Gleichgewichte zueinander stehen. Danach ist das **Ziel** des erziehenden Unterrichtes, der zu vielseitiger Bildung und Festigkeit des sittlichen Charakters erziehen will, das gesamte geistige Leben zu entwickeln, zu kräftigen und mit wertvollem Inhalte zu füllen, ein **vielseitiges, gleichschwebendes Interesse zu erwecken.**

Man hat auch als Zweck des Unterrichtes die **formale und materiale** Bildung bezeichnet; formal bildet der Unterricht, indem er die gesamten geistigen Kräfte (das Erkennen, Fühlen und Wollen) an geeignetem und wertvollem Stoffe bildet, material, indem er dem Kinde neue Vorstellungen, einen Zuwachs von Kenntnissen verschafft. Die Forderung, ein mannigfaltiges Interesse zu erwecken, ist jedoch klarer und bestimmter; sie zeigt auch den Inhalt, mit dem die geistigen Kräfte sich zu beschäftigen haben (z. B. Gemeinschaftsleben, Welt des Ewigen). Auch andre Bestimmungen hat man als Zweck des Unter-

---

gegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn einer bloß Botaniker oder Mineralog oder Zoolog sein will; wenn er bloß Sprachen liebt; — — wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit Kunde verlangt usw.

Das spekulative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch oder nur mathematisch oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschließend auf Malerei, Bildhauerei; bald ausschließend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische oder nur auf dramatische, — bald auf Musik.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen oder nur mit Landsleuten oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag, für alle anderen Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn einer nur seiner politischen Partei hingegeben ist und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vorteilen abmißt.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Sekten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

[1]) G. Schöppa, Die Bedeutung Herbarts für die Volksschule (Kehr-Schöppas Päd. Bl. 1889. S. 36 ff.).

richtes bezeichnet, z. B. „harmonische Entwickelung aller Anlagen", „Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit"; derartige Zielbestimmungen sind aber formaler Natur, unbestimmte Redensarten, da man z. B. über Inhalt und Richtung der „Selbständigkeit" im unklaren bleibt und dieser Begriff von verschiedenen Standpunkten aus naturgemäß sehr verschieden gedacht wird; solche allgemeine Ziele sind in der Zweckbestimmung, der Unterricht habe ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse zu wecken, eingeschlossen.

3. **Weckung des Interesses.** Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel innerhalb und außerhalb der Schule, sein eigenes Interesse an der Sache, seine Maßregeln der Zucht (s. Beschäftigung, Umgang, Gewöhnung) sind für Erweckung des Interesses der Schüler von hoher Bedeutung. Er muß selbst anregend, frisch und heiter sein, nicht darf er als ein harter und finsterer Mann seinen Schülern gegenübertreten, wenn er deren Vertrauen erwecken, ihre Herzen seinen Worten öffnen will. Der Lehrplan hat in seiner Anlage auf Pflege des Interesses Bedacht zu nehmen (Apperzeption usw.); der Stundenplan hat vor Übermüdung der Schüler zu schützen (halbe Stunden auf der Unterstufe). Sehr wichtig ist die Stoffauswahl: Es sind größere, in sich zusammenhängende Stoffe darzubieten,[1] damit die Schüler darin heimisch werden können; der Unterrichtsstoff muß didaktisch wertvoll sein, der Fassungsgabe und den praktischen Bedürfnissen entsprechen und mit heimatkundlichen Stoffen gewürzt sein (s. § 54; s. auch die Methodik, z. B. des heutigen naturkundlichen, geographischen und geschichtlichen Unterrichtes). Die Behandlung des Stoffes muß vor allem recht klar, anschaulich und anregend sein. Denn was der Schüler nicht vollständig erfaßt und verstanden hat, darüber denkt er nicht weiter nach, dafür interessiert er sich nicht; sind aber die Vorstellungen recht klar, lebendig und kräftig, daß sie nicht bald wieder verdunkelt werden oder in Vergessenheit geraten, sondern festgehalten und gemerkt werden, dann vermögen sie Interesse zu erregen. Durch Lehrmittel aller Art, durch Wecken der Selbsttätigkeit (im Urteilen, Schließen usw.) ist Lust und Eifer zu erwecken. Will man den Weg zum Herzen der Schüler finden, so ist die Phantasietätigkeit lebendig anzuregen. Dem Lehrstoffe ist die geeignete Lehrform (vortragende, fragende, heuristische) anzupassen. Bei seiner gründlichen (schriftlichen) Vorbereitung auf den Unterricht legt der Lehrer sich die Frage vor, wie er Lust und Liebe zum neuen Stoff erwecken, welche Interessen der sechs Klassen er pflegen kann. Er stellt ein sachliches Ziel auf, erregt Erwartung, knüpft an Erfahrung und Umgang (s. § 51) und den früheren Unterricht an, um ein inneres Ver-

[1] Dr. Schwarzhaupt, Kreisschulinsp., Über die Auswahl der Bildungsstoffe mit Beziehung auf das Erziehungsziel. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 1 ℳ.

hältnis zwischen dem neuen Stoff und dem Schüler zu begründen, um mit den älteren Vorstellungen die neuen zu verschmelzen, eine leichtere Auffassung zu ermöglichen, und so ein Lustgefühl zu wecken, daß es dem Schüler ein Bedürfnis wird, sich weiter mit dem Gegenstande zu beschäftigen. Wer auf eine geschickte Einleitung des Apperzeptionsvorgangs bedacht ist, sorgt für das Interesse. Der Lehrstoff wird so verarbeitet, daß der Schüler den Fortschritt im Unterricht merkt; er wird gegliedert, verknüpft, geordnet und angewendet. Das gewonnene Interesse wird außerhalb der Schule gestärkt durch Selbstbeschäftigung der Schüler (auch Handfertigkeit), durch Lektüre, Exkursionen, durch Feste innerhalb und außerhalb der Schule.

II. Der Stoff des Unterrichtes.

„Der Ruhm der Elementarschule besteht darin, daß sie mit wenigem viel ausrichtet“ (Herbart).

§ 53. Theorie des Lehrplanes.

1. **Einwirkungen auf die Gestaltung des Lehrplanes.** Auf die Gestaltung der Lehrpläne haben Kirche und Staat einen bestimmenden Einfluß ausgeübt, jene besonders hinsichtlich des Religionsunterrichtes, dieser allgemein durch Schulordnungen, Gesetze, Erlasse von Grundzügen der Lehrpläne. Auch der Fortschritt der Wissenschaft und Kultur hat große Änderungen der Lehrpläne hervorgerufen; neue Unterrichtsstoffe sind allmählich zu den früheren hinzugekommen (Einführung der indisch-arabischen Ziffern um 1300, Erfindung der Buchdruckerkunst [Schulbücher], Humanismus, Luthers Bibelübersetzung, Entdeckungen auf geographischem, Erfindungen auf naturwissenschaftlichem Gebiete). Damit hängt zusammen, daß die Bedürfnisse des praktischen und alltäglichen Lebens im Lehrplane Berücksichtigung erfordern. Zum Lesen und Schreiben kam ferner das Rechnen; Mission, Stoffe für den naturkundlichen Unterricht (Chemie der Küche für Mädchenschulen, Obstbaumkunde, Unterricht über die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen), praktischer Betrieb der englischen und französischen Sprache, landwirtschaftlicher Unterricht, Zeichnen, Turnen usw. Neuerdings hat man die Einführung von Volkswirtschaftslehre, des Handfertigkeitsunterrichts, der Kunstgeschichte, der Hauswirtschaftslehre u. a. verlangt.

2. **Anordnung der Lehrfächer.** Je nach der Bedeutung der Unterrichtsstoffe erhalten die Lehrfächer ihre Stundenzahl im Lehrplane zugewiesen; die wichtigsten sind diejenigen, die am meisten zur Erreichung des Zieles der Erziehung (Bildung des Gemütes und Willens) beizutragen vermögen. Die Unterrichtsstoffe der verschiedenen Lehrgegenstände dürfen im Lehrplane nicht mechanisch nach- und nebeneinander gelegt werden,

sondern müssen organisch aneinander gefügt werden, so daß die Lehrstoffe verknüpft werden und ein Lehrplansystem entsteht.[1])

Ein Lehrplan kann nur vollständig genannt werden, wenn alle Lehrfächer in ihm vertreten sind, so daß nach keiner Seite hin (weder nach der humanistischen noch der realistischen) Lücken in der Bildung des Zöglings entstehen und ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse geweckt werden kann. Der vorhandene Gedankenkreis entsteht aus zwei Hauptquellen: Umgang und Erfahrung (s. § 51); aus jenem entstehen Gesinnungen gegen Menschen, aus dieser Kenntnisse der Natur. Die Hauptobjekte aller Teilnahme und Erkenntnis aber, zu denen der Mensch nach seinem Wesen und seiner Stellung in Beziehung steht, sind: **Gott, Menschheit, Natur.** Das ganze Leben der Schule soll im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung stehen; dazu wirken am meisten die religiösen Unterrichtsfächer mit; sie sind daher die wichtigsten von allen. Als Glied der Menschheit, gegen die er Pflichten zu erfüllen hat, soll der Zögling dann auch das Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit in wirklichem und gedachtem Umgange kennen lernen. Endlich soll er auch in die Kenntnis der Natur, von der er vielfach abhängig ist, eingeführt werden. Zahl- und Raumvorstellungen sind von körperlichen Gegenständen abstrahiert (Mathematik, Größenlehre). — Zur weiteren Ausbildung des Zöglings gehören dann die Fertigkeiten im Singen und Zeichnen (ästhetisches Interesse), Turnen und in den weiblichen Handarbeiten (Anforderung des Lebens und formale Bildung).

Endlich ist für die geistige Ausbildung des Zöglings von grundlegender Bedeutung die Sprache; sie ist das Organ des Denkens, das Mittel gegenseitiger Verständigung; erworben wird sie durch Hören, Anschauen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Jeder richtig erteilte Unterricht ist zugleich Sprachunterricht.

---

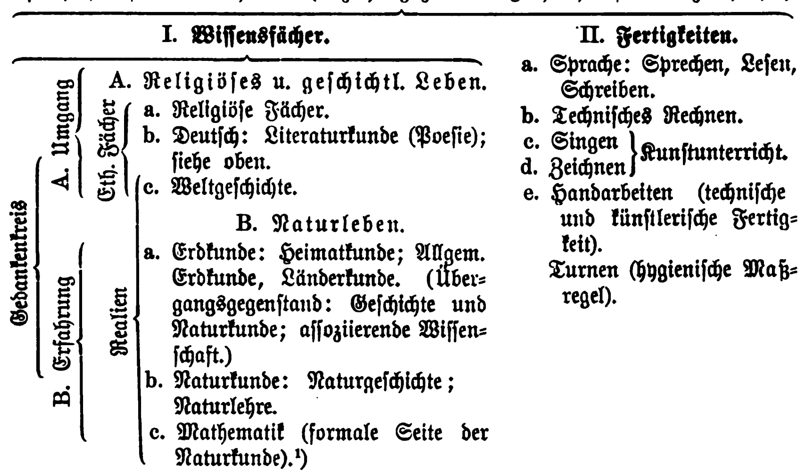
[1]) Die Anordnungen Zillers, Dörpfelds, Willmanns s. bei Rein, Enz. Handbuch IV, S. 488. Rein gibt folgende Anordnung:

Erziehender Unterricht.

Zwei Stoffgebiete:					
A. Menschenleben. Historisch-humanistische Fächer.			**B. Naturleben.** Naturkundliche Fächer.		
I. Gesinnungsunterricht.	**II. Kunstunterricht.**	**III. Sprachunterricht.**	**I. Geographie.**	**II. Naturwissenschaft.**	**III. Mathematik.**
1. Bibl. u. Kirchengeschichte.	1. Zeichnen.	1. Muttersprache.	(Zur Pflege körperlicher Gewandtheit: Turnen.)		
2. Profangesch.	2. Gesang.	2. Fremde Sprache.	(Handarbeitsunterricht.)		
3. Literatur.	3. Modellieren.				

Lehrplan.

Grundlage für alle Lehrfächer: die Muttersprache mit den Fertigkeiten im Sprechen, Lesen und Schreiben (Beziehung zu allen Fächern, besonders zu I, A, b).



I. Wissensfächer.

Gedankenkreis:

- A. Umgang — Eth. Fächer
  - A. Religiöses u. geschichtl. Leben.
    - a. Religiöse Fächer.
    - b. Deutsch: Literaturkunde (Poesie); siehe oben.
    - c. Weltgeschichte.
- B. Erfahrung — Realien
  - B. Naturleben.
    - a. Erdkunde: Heimatkunde; Allgem. Erdkunde, Länderkunde. (Übergangsgegenstand: Geschichte und Naturkunde; assoziierende Wissenschaft.)
    - b. Naturkunde: Naturgeschichte; Naturlehre.
    - c. Mathematik (formale Seite der Naturkunde).[1]

II. Fertigkeiten.

- a. Sprache: Sprechen, Lesen, Schreiben.
- b. Technisches Rechnen.
- c. Singen } Kunstunterricht.
- d. Zeichnen } Kunstunterricht.
- e. Handarbeiten (technische und künstlerische Fertigkeit).
- Turnen (hygienische Maßregel).

3. **Gestaltung und Arten des Lehrplanes.** Der Lehrplan enthält zunächst eine kurze Darlegung des Zieles und der Aufgabe der einzelnen Lehrfächer; sodann bietet er eine sorgfältige Auswahl des Unterrichtsstoffes; über diesen wichtigen Punkt s. die beiden folgenden Paragraphen. Zugleich ordnet er für jedes Fach den ausgewählten Stoff durch alle Unterrichtsstufen hindurch, er gibt das Nacheinander des Stoffes von der untersten bis zur obersten Stufe, d. h. er bestimmt den **Lehrgang** (s. § 56, 2). Den so geordneten Hauptstoffgruppen mißt er dabei das nötige Maß der Zeit zu, innerhalb derer diese im Unterrichte durchzuarbeiten sind. Über Kursus oder Stoffverteilung, ob einjährig, zwei- bis vierjährig, ob gemischt, siehe § 91, die tabellarische Gliederung der einklassigen Schule und die Methodik im II. Bande. Endlich enthält der Lehrplan eine Lehrverteilung nach Fächern und wöchentlicher Stundenzahl für die einzelnen Stufen, sowie die wichtigsten Winke für das Lehrverfahren und bezeichnet die eingeführten Lern- und Lehrbücher, wie im ganzen die Lehrmittel.

Es gibt **drei Arten** des Lehrplanes: a) Der **fortschreitende** Lehrplan. Nach ihm treten nach und nach einzelne Fächer zu den Anfangsfächern hinzu, so Zeichnen im zweiten Schuljahre, die „Realien" (Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) auf der Mittelstufe, Raumlehre und Grammatik in gesonderten Stunden auf der Oberstufe usw.; oder es treten in Längsschnitten die Unterrichtsstoffe der einzelnen Lehrfächer

[1]) S. im „Quellenbuche zur Pädagogik" Herbart, Umriß, § 87 ff.

nur einmal auf und kehren im Lehrplane behufs neuer Behandlung im Unterrichte gar nicht oder nur wiederholungsweise wieder. (Vgl. „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule".)

Der nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen bearbeitete fortschreitende Lehrplan bestimmt hinsichtlich der Auswahl der Lehrstoffe: „Es muß die Parallele mit den kulturhistorischen Stufen des Menschengeschlechts festgestellt werden und zwar so, daß der religiöse Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt des gesamten Fach- und Formenunterrichts bildet;" „für den Lehrgang einer mehrklassigen Schule müssen daher die kulturhistorischen Parallelstufen des Menschengeschlechts mit den Entwickelungsstufen des Kindesalters sorgfältig aufgesucht und in Parallele gestellt werden." In bezug auf die Anordnung des Stoffes verteilt er die angenommenen acht kulturhistorischen Stufen (s. § 56) auf die Klassen einer achtklassigen Schule: 1. Schuljahr: Märchen; 2. Schuljahr: Robinson; 3. Schuljahr: Patriarchen, inkl. Moses usw. — Über die Anlehnung und Verknüpfung der Lehrstoffe s. § 56.

b) Der **konzentrische** Lehrplan.[1])

Ein in konzentrischen Kreisen angelegter Lehrplan führt die Lehrgegenstände der einzelnen Stufen und deren Unterrichtsstoffe nebeneinander auf, so daß Kenntnisse und Fertigkeiten stufenweise nach Art der konzentrischen Kreise sich erweitern. Die Lehrstoffe der verschiedenen Unterrichtsstufen lagern sich wie Jahresringe um den ursprünglichen Kernstoff des 1. Schuljahres. In jeder Stufe kehrt derselbe Stoff wieder, aber in erweiterter Form, z. B. im religiösen, deutschen, geschichtlichen, naturkundlichen und geographischen Unterrichte.

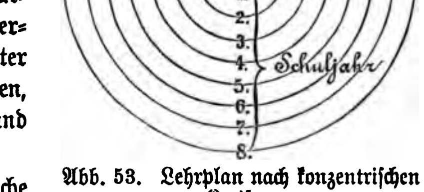


Abb. 53. Lehrplan nach konzentrischen Kreisen.

Diese Stoffanordnung hat manche **Vorzüge.** Das Gesamtgebiet wird bei Entnahme des Stoffes für die einzelnen Stufen berücksichtigt, und dadurch erhält schon frühe das Kind Kenntnisse aus allen Stoffgebieten und einen Überblick über das Ganze des Lehrgegenstandes. Es können für jede Stufe die dem kindlichen Verständnis entsprechenden Stoffe ausgewählt werden. Ferner werden die wiederkehrenden Stoffe durch mehrmalige Behandlung dem Gedächtnisse tiefer eingeprägt, so daß die Schüler zu einem sicheren, schlagfertigen Wissen gelangen; endlich werden die Stoffe der unteren und mittleren Klassen auf der Oberstufe entsprechend dem fortgeschrittenen reiferen Verständnisse der Kinder erweitert und von einem höheren

[1]) S. über den konzentrischen, fortschreitenden und vermittelnden Lehrplan Band II: Die Methodik des Religionsunterrichtes.

Gesichtspunkte nochmals behandelt, so daß ihre Auffassung sich vertieft.[1])

Die Stoffanordnung nach konzentrischen Kreisen hat indessen auch ihre **Nachteile.** Dadurch, daß für die einzelnen Klassen gewisse Geschichten aus dem Gesamtstoffe ausgesucht werden, leidet der Zusammenhang Schaden; es werden nur „Geschichten" und nicht „Geschichte" (Heilsgeschichte) dargeboten. Bei der Wiederkehr derselben Stoffmassen auf den späteren Stufen muß ein schwer zu bewältigendes Stoffübermaß entstehen, eine um so bedenklichere Pensenüberlastung eintreten, je weiter man von den unteren zu den oberen Stufen fortschreitet. Stoffüberfülle aber hat ein äußeres, gedächtnismäßiges Aneignen der Lehrstoffe, Verbalismus und didaktischen Materialismus zur Folge. Bei dem Drängen der vorgeschriebenen Zeit — nur oberflächliche Wiederholung des früheren Stoffes, andernfalls aber keine gründliche Durchnahme des neuen; zumeist flüchtige, im Vorübereilen gewonnene Eindrücke, kein vertrauter, ruhig verweilender Umgang mit den Personen, kein Heimischwerden, kein Interesse, aus dem das sittlich-religiöse Wollen entspringen soll, sondern sein Gegenteil: Gleichgültigkeit, Oberflächlichkeit, Erlahmung der Selbsttätigkeit. Dennoch kann man der Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen im Lehrplane nicht völlig entbehren. Erfahrungsgemäß erreicht eine große Anzahl schwachbegabter Schüler (auch in den Berliner Schulen) nicht die oberste und vorletzte Schulklasse und würde daher von allen den Stoffen, die in diese oberen Klassen der fortschreitende Lehrplan verlegt, nichts erfahren. Treten nach diesem Lehrplane manche Stoffe nur einmal, auf der Unter- oder Mittelstufe, auf, so muß die Auffassung infolge der zu geringen Zahl apperzipierender Vorstellungen und des noch zu unreifen Verständnisses zu kinderhaft und der tiefere religiös-sittliche Inhalt verschlossen bleiben. Daher hat man sich bei völliger Ablehnung sowohl des herkömmlichen Lehrplanes nur nach konzentrischen Kreisen als auch des nur fortschreitenden (insbesondere des Zillerschen, zudem nur in acht getrennten Jahreskursen oder Schulklassen durchführbaren) Lehrplanes unter Berücksichtigung der Forderungen der Psychologie (Theorie) und der praktischen Verhältnisse für den vermittelnden Lehrplan zu entscheiden.

c) Der **vermittelnde** Lehrplan. Er sucht die Vorteile der erstgenannten Arten des Lehrplanes für jede Schule zu verwerten und zwischen

---

[1]) „Wir erhalten das nicht schulgerechte Wissen auch in konzentrischen Kreisen. Der Lebenskreis des Kindes ist anfangs eng um es gezogen; nach und nach erweitert er sich; was anfangs in schwachen Umrissen sich dem Bewußtsein des Kindes einprägte, das wird durch öfteres Anschauen oder durch Wiederholung derselben Vorstellungsreihen stets klarer und klarer; das ist der natürliche Weg unseres Wissens, warum sollte man einen ähnlichen nicht in der Schule anwenden dürfen?" (Leutz, Jahresber. des Sem. 1882—1883.)

den beiden Extremen des Lehrplanes nach konzentrischen Kreisen und des fortschreitenden Lehrplanes die Mitte zu halten, und zwar besonders aus Rücksicht auf die praktischen, die Theorie manchmal durchbrechenden Schulverhältnisse. Unter tunlichster Vermeidung der konzentrischen Kreise bringt er das historische bzw. genetische Prinzip zur Durchführung.

Jedem Unterrichtsfach ist im Lehrplan eine selbständige Stellung zuzuweisen. Dabei ist das Nebeneinander der Fächer und Lehrstoffe sorgfältig zu berücksichtigen. Es ist bei Aufstellung eines Lehrplanes von großer Wichtigkeit, die einzelnen Teilfächer innerhalb eines Lehrfaches (Einheit des Religionsunterrichtes, Einheit des naturkundlichen Unterrichtes, das Lesebuch als Mittelpunkt des Sprachunterrichtes) und die einzelnen Unterrichtsfächer selbst in organische Beziehung zu setzen oder den Grundsatz der **Konzentration** zur Durchführung zu bringen (s. § 56).

Nach alledem ist ein guter Lehrplan ein sinnvoll gegliederter Organismus, ein Kunstwerk, ein Ergebnis sorgfältiger Überlegung des Lehrerkollegiums. Er bildet die Grundlage der gesamten Unterrichtsarbeit; nach ihm hat sich jede Lehrkraft zu richten; sie darf nicht hineintragen, was etwa auf persönlicher Neigung (Spezialstudien) beruht. Seine Ziele dürfen nicht zu hoch sein, sondern müssen so gewählt sein, daß sie unter normalen Verhältnissen erreichbar sind (Hilfsschulen). Im übrigen ist der Lehrplan in bezug auf die Stoffangabe etwas Dehnbares (s. das Verhältnis zum Lehrbericht); von Zeit zu Zeit bedarf er auf Grund der gemachten Erfahrungen einer Revision des Lehrers.

Für jede Schule ist die Aufstellung eines Lehrplanes notwendig, der im allgemeinen durch die ministeriellen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 festgelegt ist, aber innerhalb dieser noch eine zweckmäßige Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes erheischt. Er verhütet ein planloses Arbeiten und bietet Aufsichtsbehörden eine Grundlage für die Revisionen.

Geschichtliches. Ansätze zu Lehrplänen finden wir im Zeitalter der Reformation. Melanchthon verfaßte den „sächsischen Schulplan", Bugenhagen entwarf Kirchen- und Schulordnungen, Trotzendorf die „Goldberger Schulordnung"; Sturm grenzte die Lehraufgaben für die einzelnen Stufen der Straßburger Schule genau ab. Unter dem Einflusse neuer pädagogischer Richtungen (Ratke, Comenius, Herzog Ernst, Friedrich Wilhelms I. „Generalschulenplan" 1736, Hecker, Felbiger, Basedow) wurden verschiedene Lehrziele den Schulen gesteckt, und es kamen neue Lehrstoffe hinzu. Einen großen Einfluß auf die Gestaltung der Lehrpläne übten Pestalozzis Ideen und seine Schule aus. Im Jahre 1854 legten dann die drei preußischen Regulative Ziel und Stoff für die Volksschule und die Lehrerbildungsanstalten fest, und 1872 erschienen als Abschluß der Fortentwickelung des Volksschulwesens Grundzüge für Aufstellung von Lehrplänen in den „Allgemeinen Bestimmungen", denen gegenüber in bezug auf das Lehrerbildungswesen die Lehrpläne von 1901 einen gesunden Fortschritt bedeuten.

§ 54. Auswahl des Stoffes.

Für die Auswahl des Unterrichtsstoffes gelten in materialer und formaler Beziehung folgende Gesichtspunkte:

1. Er darf **nicht gehaltlos** sein, sondern muß **bildende Kraft** in sich bergen. Interessenbildung ist das Ziel des Unterrichtes. Demnach müssen diejenigen Unterrichtsstoffe als die wichtigsten gelten, die ein vielseitiges Interesse tiefgehend und nachhaltig erregen. Alle ärmlichen, gehaltlosen Stoffe, alles trockene Leitfadenwissen, alles, was nur Last, aber nicht Kraft ist, muß als bedeutungslos für die Willensbildung ausgeschlossen werden; aller unfruchtbarer Gedächtnisballast ist beiseite zu lassen; denn nicht von Einzelheiten des Wissens, sondern nur von wertvollen, in sich zusammenhängenden Lehrstoffen hängt es ab, daß aus den Vorstellungen sich ein Wollen entwickele. Nach den „Allg. Best." ist „das rein mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenreihen usw., Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen, von Namen, Merkmalen der Pflanzen, Maß- und Verhältniszahlen in der Naturlehre verboten". Mit Worthülsen dürfen die Kinder nicht abgespeist werden; einem erziehenden Unterrichte sind Worte nur silberne Schalen für goldene Äpfel. Der wahre Kern der Sache ist dem Geiste zu erschließen. Es muß sorgfältig im einzelnen geprüft werden, ob und wie weit der Lehrstoff didaktisch wertvoll ist, d. h. ob er gehaltvolle Begriffe darzubieten, das Gemütsleben zu vertiefen, den Willen zu stärken, mit einem Worte erziehlich zu wirken vermag, damit der Zögling in seinem ganzen Innenleben aufs fruchtbarste gefördert und bereichert, dem Ziele der Gesamterziehung, der Bildung eines sittlichen Charakters, näher gebracht werde.

2. Er hat die **Bedürfnisse des praktischen und alltäglichen Lebens** zu berücksichtigen und besonderen (lokalen usw.) Verhältnissen Rechnung zu tragen. Die Schüler sollen sich einst im Leben betätigen, die Verhältnisse der gegenwärtigen Kultur allmählich verstehen lernen. Die Forderung: „Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben" muß beachtet werden. Nach den „Allg. Best." sollen die Kinder befähigt werden, „an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können", es sollen „Nachrichten über das Leben der ev. Kirche in unsrer Zeit" gegeben werden; „die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes ist zu erklären". Weltgeschichte und Erdkunde haben die gegenwärtigen Verhältnisse und Ereignisse zu berücksichtigen (Entdeckungen, neue Verkehrswege, Erdbeben, Kriege usw.). „Gute und zeitgemäße Muster von geschäftlichen Formularen und Aufsätzen" empfehlen sich als Inhalt der Vorschriften; „die angewandten Rechenaufgaben sind so zu stellen, wie sie den wirklichen Verhältnissen entsprechen"; der Unterricht in der Raumlehre wie in der Naturkunde („die Kinder sollen imstande sein, die gewöhnlichen Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen zu erklären") ist praktisch zu gestalten.

Selbstverständlich ist der Unterrichtsstoff nicht nach einseitigen Gesichtspunkten (Stand, Beruf), nach dem bloßen Nützlichkeitsprinzip auszuwählen.

Die **Heimatkunde** ist ein wesentlicher Faktor bei der Auswahl des Stoffes. Die Stoffe des Lesebuches, das ein Gepräge der heimatlichen Landschaft tragen soll, die heimatkundlichen Stoffe für den Unterricht in der Welt- und Kirchengeschichte, für den naturkundlichen Unterricht verdienen besondere Berücksichtigung (s. Band II, Die Methodik). „Die Heimatkunde soll der einflußreichste Bundesgenosse aller zum erziehenden Unterrichte gehörenden Lehrkräfte sein" (Stoy). — Auch nach der Art der Schule, ob Stadt- oder Landschule, ob ein- oder mehrklassige Schule, ob Knaben- oder Mädchenschule oder gemischte Schulklassen, z. B. im Geschichtsunterrichte, in der Art der Rechenaufgaben, im naturkundlichen Unterrichte (Chemie der Küche), im Turnunterrichte, hat sich die Stoffauswahl zu richten, damit der Unterricht das Gepräge des Wirklichkeitsunterrichtes an sich trage.

3. Er muß der kindlichen **Fassungskraft angemessen** sein. Maßgebend ist die Durchschnittsbefähigung der Schüler. Alles, was über den geistigen Horizont der Kinder hinausgeht (wissenschaftliche Streitfragen, „Einleitungsfragen", schwierige mathematische Beweise, „Exempel mit großen und vielstelligen Zahlen", Allg. Best.), ist auszuschließen. Nach Inhalt und Form muß der Lehrstoff der vorhandenen geistigen Kraft, der betreffenden Unterrichtsstufe entsprechen. Alle neu auftretenden Lehrstoffe müssen möglichst viel Anknüpfungspunkte oder Apperzeptionsstützen in dem früher durch Erfahrung und Umgang sowie durch den vorhergehenden Unterricht Gewonnenen finden.

§ 55. Beschränkung und Sichtung des Stoffes.

Unter den gehaltvollen Unterrichtsstoffen ist ein Unterschied zwischen dem notwendigen, wünschenswerten und überflüssigen Material zu machen. Bei Stoffüberfülle lassen sich die erziehlichen Zwecke nicht erreichen; denn Wissensstoffe lassen sich dann nicht in Bildungsstoffe umsetzen, eine gründliche Bearbeitung, geistige Durchdringung und feste Einprägung sind unmöglich. Nach der Enge des Bewußtseins (§ 17) besitzt die Seele nicht die Fähigkeit, Vieles und Mannigfaltiges gleichzeitig klar vorzustellen; es kann nur eine kleine und abgegrenzte Gruppe von Vorstellungen das Bewußtsein erfüllen; sie aber muß festgehalten werden, bis völlige Klarheit und Deutlichkeit erzielt ist, und darf zuvor nicht durch eine Fülle anderer Vorstellungen verdrängt werden. Besonders gilt dies von den sittlich-religiösen Ideen. Stoffüberbürdung hat eine Erschlaffung der körperlichen und geistigen Kräfte zur Folge (s. „Hygiene"); Überfülle führt notwendig zum Verbalismus und zum

didaktischen Materialismus (s. § 52 Anm.). Stoff- und Wissenskultus muß deshalb abgeschafft werden.

„Nicht zu früh mit der Kunst buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf; selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen, würdigen Stoffen;
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt." (Geibel.)

Typische Stoffe, die in vollkommenen Bildern das Allgemeine (Gattungsmäßige) und das Besondere (Individuell-Charakteristische) zur Darstellung bringen, müssen ausgewählt werden. So darf die Heimatskunde nicht in eine Straßen- oder Fremdenführerkunde ausarten; aber das Charakteristische, was das heimatliche Landschaftsbild darbietet, muß hervorgehoben und gehörig ausgenutzt werden. Nicht vielseitiges Wissen, sondern vielseitiges Interesse ist Zweck des Unterrichtes. Weniger Kenntnisse, desto mehr Bildung (Veredelung)!

§ 56. Verbindung des Stoffes. Konzentration.[1])

1. **Wesen.** Das Unterrichtsziel, die Bildung des Interesses, kann, wie oben gezeigt wurde, nur dann erreicht werden, wenn dem Schüler kein spreuartiges, sondern wertvolles in sich zusammenhängendes Wissen dargeboten wird. Die Vielheit der Lehrfächer (§ 53) und die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsstoffe (§ 55) haben im Gefolge, daß vieles in der Seele des Kindes vereinzelt dasteht, daher für das psychische Leben nicht von Bedeutung ist, weil es zu leicht der Vergessenheit anheimfällt und nicht die Kraft hat, Gefühle hervorzurufen, die ihrerseits den Willen beeinflussen. Darum ist eine wechselseitige Verbindung der Lehrfächer und Lehrstoffe notwendig, um einen Zusammenhang des Wissens, ein längeres und tieferes Verweilen in einer Gedankengruppe zu erreichen. Gleichartige Lehrstoffe werden im Lehrplane nebeneinander gestellt und im Lehrverfahren miteinander verbunden, und zwar werden sie um einen Mittelpunkt zusammengeschlossen (z. B. „Ehre Vater und Mutter" im 4. Gebot; dazu die betr. bibl. Geschichten, Sprüche, „Rittmeister Kurzhagen" u. a.), um eine verstärkte Gesamtwirkung auf das geistige Leben des Zöglings auszuüben. Eine solche Verknüpfung gleichartiger Unterrichtsstoffe der einzelnen Lehrfächer im Lehrplane und eine solche wechsel-

[1]) Das Wort Konzentration wird nicht immer in einem Sinne gebraucht. Kern (Grundriß § 15) setzt dafür deshalb „Einheit des Unterrichtes", und Schubert führt am Schlusse seines Aufsatzes in Reins Enz. Hdb. der Päd. in einer nach Zweck des Unterrichtes, Lehrverfahren und Lehrplan geordneten Zusammenstellung folgende Arten an: psychologische, ethische, formale, musivische, disziplinierende, persönliche, kollegialische, konfuse, tyrannisierende, konföderierende, sukzessive und hegemonische Konzentration.

seitige Verbindung gleichartigen Lehrinhaltes der Fächer im Unterrichte wird **Konzentration** genannt.

2. **Arten.** a) Die Verknüpfung im **Lehrplane** (lehrplanmäßige Konzentration). Jeder Lehrplan hat in dem **Nacheinander**, in der Reihenfolge des Stoffes, d. h. in der Gestaltung des **Lehrganges**, den stufenmäßigen Anschluß des Neuen an Voraufgegangenes (s. § 54, 2) zu wahren; er hat den Lehrstoff so anzuordnen, daß das Verständnis des Neuen durch das Vorhergehende vorbereitet wird (Propädeutik). Ebenso muß er auch das **Nebeneinander** gleichartiger Unterrichtsstoffe sowohl der verschiedenen Zweige innerhalb desselben Lehrfaches als auch der verschiedenen Lehrfächer berücksichtigen. So läßt er die Anordnung des Religionsstoffes im ganzen vom Kirchenjahr oder die Stofffolge im Katechismus von dem Lehrgange der biblischen Geschichte nicht unabhängig sein; er schließt verwandte Stoffe verschiedener Fächer tunlichst zusammen. Er überläßt die Verknüpfung des Gleichartigen nicht dem Zufall oder gelegentlichen Einfall (Lehrplanaggregat), sondern stellt in organischer Ordnung (Lehrplansystem) die Lehrstoffe zur Verwendung im Unterricht bereit (z. B. in Geschichte und Geographie, Religion und Gesang). Allerdings läßt der selbständige Fortschritt der Lehrstoffe der verschiedenen Fächer es nicht zu, für alle Fälle innerlich zusammengehörige Stoffe im Lehr- und Stoffplane zeitlich nebeneinander zu reihen; es muß daher die Verknüpfung mancher Stoffe dem Unterrichte bei Durchnahme des Neuen oder bei Wiederholungen überlassen werden. Neben die lehrplanmäßige Konzentration muß daher die methodische Konzentration im Unterrichte treten.

b) Die Verbindung einzelner Lehrstoffe im **Unterrichte** (methodische Konzentration). Die einzelnen Lehrfächer, die ihre selbständige methodische Behandlung nicht verlieren dürfen (z. B. Geschichte, Geographie, Naturkunde), sind zum Teil so nahe miteinander verwandt, daß sich häufig Gelegenheit bietet, beim Unterricht aus einem Fach ins andre hinüberzusehen, Fäden hinüber- und herüberzuspinnen, den Lehrinhalt einzelner Unterrichtsstoffe bei irgendwie gebotener Gelegenheit (bei den formalen Stufen der Vorbereitung, Verknüpfung und Anwendung, s. § 60; bei Wiederholungen) in gegenseitige Verbindung zu setzen. („Helden des Glaubens" in Bibel, Kirchen- und Weltgeschichte; „Gerechtigkeit erhöhet" usw. nachzuweisen an Beispielen der Heiligen- und Weltgeschichte.)

Eine Hauptrolle hinsichtlich der Verknüpfung der Lehrstoffe spielt die alles durchdringende, geläuterte Lehrerpersönlichkeit.

„Alles muß ineinander greifen, eins durchs andre gedeihen und reifen."

3. **Zweck.** Die Zusammenfügung gleichartiger Lehrstoffe im Lehrplan bildet die nächste Grundlage und Hinweisung zur Verbindung der Stoffe durch das Lehrverfahren im Unterrichte. Die lehrplanmäßige Anordnung wie besonders die verknüpfende Lehrarbeit aber haben den Zwe

Übersicht, Sicherheit, Leben und Kraft des Wissens und Energie im Wollen zu erzeugen, die Wirkung des Unterrichtes zu verstärken: Die auf breiter Grundlage gewonnenen Vorstellungen sollen sich zur einheitlichen Gestaltung der Einsicht miteinander verknüpfen, sich gegenseitig tragen, stützen und klären (Apperzeptionsstützen), um mit verstärkter Kraft auf die Seele des Schülers einzuwirken, Gefühle zu wecken, das Interesse zu steigern, den Willen zu bilden.[1]) So steht im Mittel- und Beziehungspunkte der Konzentrationsarbeit die werdende Persönlichkeit des Schülers, der zu einem sittlich-religiösen Charakter heranreifen soll.

4. **Die Durchführung des Grundsatzes der Konzentration in der Schule.** Um die Durchführung der Konzentration zu erleichtern bzw. zu ermöglichen, ist es notwendig, daß die Unterrichtsfächer oder wenigstens die verwandten in der Hand eines Lehrers liegen, der auch die heimatliche Erfahrungswelt seiner Schüler kennt und verwertet, und daß der Lehrplan mit Rücksicht auf die Verbindung der Unterrichtsstoffe gearbeitet ist.

Einige Andeutungen über die Konzentration der Unterrichtsfächer und einzelner Lehrstoffe seien hier gegeben. Die führende Rolle nehmen die Gesinnungsfächer ein. Der Religionsunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, die Krone alles Unterrichtes; im Lichte religiöser Betrachtung muß der Unterrichtsstoff anderer Fächer (Weltgeschichte, Naturkunde usw.) bei geeigneter Gelegenheit erscheinen; mit dem Religionsunterrichte sind andere Fächer (Deutsch, Gesang usw.) in Verbindung zu bringen. So schließen sich an das 4. Gebot das Lesestück „Rittmeister Kurzhagen" an, an das 5. Gebot die Musterstücke „Die Sonne bringt es an den Tag", „Die Posaune des Gerichtes", „Die Rache" oder „Das Lied vom braven Mann". Innerhalb der Zweige des Religionsunterrichtes selbst muß eine Einheit herrschen; die herrschende Stellung nimmt dabei die biblische Geschichte ein (einheitlicher Religionsunterricht). Im Deutschen bildet das Lesebuch den Mittelpunkt des Unterrichtes. Aller Unterricht sei zugleich Sprachunterricht. Mit dem Inhalte des Lesebuchs sind aus verschiedenen Lehrfächern (Realien usw.) Lehrstoffe eng zu verknüpfen. Der Rechen-

---

[1]) Wie ein Feldherr seine Truppen konzentriert, damit sie mit verstärkter Kraft seinem Zwecke dienen; wie konzentrische Kreise einen gemeinsamen Mittelpunkt haben, so arbeiten alle Lehrfächer auf einen Punkt hin, auf die zentrale Fassung der Persönlichkeit des Schülers. „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt". „Nur das beträchtlich Starke und vielfach Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele, und nur das höchst Hervorragende treibt zum Handeln." „Im Gedankenkreise ‚wurzelt' das Wollen, d. h. zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat" (Herbart).

unterricht entnimmt seine Aufgaben den Verhältnissen des praktischen Lebens und aus den übrigen Unterrichtsgegenständen, wie umgekehrt auch in anderen Fächern Rechenaufgaben auftreten (Sachrechnen). Mit Weltgeschichte ist Geographie und diese wieder mit der Naturkunde in Beziehung zu setzen. Im naturkundlichen Unterricht ist ebenso wie in anderen Fächern Einheitlichkeit möglichst zu erstreben.[1]) Der Gesangunterricht (Texte!) ist mit dem Religionsunterrichte (Kirchenjahr), dem Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, im Turnen in gegenseitige Beziehung zu bringen. Der Zeichenunterricht nimmt durch seine Sachgebiete mit Gesinnungsstoffen, naturkundlichen, geographischen Stoffen Fühlung. Zu beachten ist, daß der leitende Lehrstoff die Hauptsache bleiben muß, man sich nicht durch ausführliche und weitgehende Heranziehung von Stoffen in andere Unterrichtsgegenstände verlieren darf.

5. **Geschichtliches.** Ratke sagt: „Die Jugend soll auf einmal nicht mehr denn in einer Sprache oder Kunst durch fleißige Übung unterrichtet werden." „Die Verirrung der Schulen besteht darin, daß sie den Schülern vieles zugleich beibringen wollen." „Eins nach dem andern." Seine Forderungen sind übertrieben. Denn die Natur des Kindes verlangt Abwechselung, und vieles würde bei längerem Aussetzen mehrerer Gegenstände seinem Gedächtnis entschwinden. Comenius weist in seiner „Didaktik" darauf hin, daß Lehren und Lernen nur dann gründlich sei, wenn alles, was in Beziehung stehe, miteinander verknüpft werde. Andere Pädagogen verlangten in einseitiger Weise, daß alle Lehrgegenstände an den Religionsunterricht angeschlossen werden sollten.

Ziller wählte zum Mittelpunkte des gesamten Unterrichtes der einzelnen Schuljahre einen Gesinnungs- oder Kernstoff im Anschlusse an „acht kulturhistorische

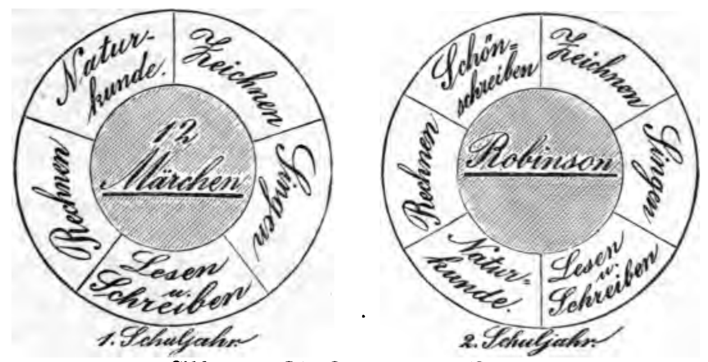


Abb. 54. Die Konzentration (Zillers).

Entwickelungsstufen" des Menschengeschlechtes, mit denen die acht Stufen der Entwickelung des Kindes (in acht Schuljahren) im ganzen parallel laufen sollen. „Für

[1]) Vgl. dazu das vortreffliche Werk von Dr. Quehl: Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig. Dürr'sche Buchhandlung.

jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden."

Nach Rein[1]) bilden den Kernstoff des ersten Schuljahres 12 Märchen („Die Sterntaler", „Frau Holle", „Strohhalm, Kohle und Bohne", „Das Lumpengesindel", „Der Tod des Hühnchens", „Der Wolf und die sieben Geißlein" usw.); den des zweiten Schuljahres „Robinson", dann folgen: „Patriarchen", „Richterzeit", „Königszeit", „Leben Jesu", „Apostelgeschichte", und „Reformationsgeschichte". An diese Stoffe wird der Unterrichtsstoff der übrigen Lehrfächer angelehnt, z. B.:

An das Märchen vom „Wolf und den sieben Geißlein" schließt sich eine Beschreibung des Wolfes und der Ziege an oder das Rechnen mit der Zahl 7 oder das Gebetslied „Ach bleib mit deiner Gnade", bei dem als Ziel aufgestellt wird: „Ein Lied vom Herrn Jesus, das Kinder immer beten sollten, wenn Vater und Mutter nicht bei ihnen sind." Bei Behandlung des „Robinson" bieten zahlreiche Gegenstände Stoffe für das Zeichnen; zu Robinsons Abschied gehört der Gesang: „Lieb Heimatland, Ade!", zu Robinsons Genesung: „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank!" Für das Rechnen ergibt sich die Aufgabe: Wieviel Stunden sind es von hier nach Bremen, wo Robinsons Eltern wohnten? usw.

Die Kulturstufentheorie und die Konzentrationsidee Zillers haben viele Gegner gefunden: Es ist Künstelei, für die Kulturstufen, welche die Menschheit durchlaufen hat, den acht Schuljahren zulieb die Zahl acht anzunehmen. Noch weniger durchlebt ein Kind auch nur ungefähr in einem Jahre je eine Kulturepoche der Menschheit. Selbst angenommen, die Entwickelung der Kindesseele sei der Kulturentwickelung der Menschheit parallel, so hört sie doch gewiß nicht mit der Konfirmation auf und hat am Ende des letzten Schuljahres noch nicht die Höhe einer reifen Kultur erreicht; wie denn auch anderseits die Kinder im ersten Schuljahre nicht Kinder der Märchenzeit, im vierten nicht Kinder der Richterzeit sind, sondern von Anfang an Kinder unserer modernen deutschen Kultur. — Gegen die Konzentrationsidee wird geltend gemacht: Jedes Unterrichtsfach muß seine selbständige Stellung und seinen besonderen Lehrgang behalten (s. u. 2, b). Die Anlehnung der Lehrstoffe aus den verschiedenen Fächern aber führt zu Zwang, Zersplitterung und Künstelei; der Kernstoff selbst wird in die Breite gezogen, muß das ursprüngliche Interesse allmählich untergraben und seine wirkende Kraft verlieren. Die Zillersche Konzentration ist ein Extrem, dessen Entstehen in dem zuvor im Lehrplan und im Unterrichte herrschenden Extrem der Verknüpfungslosigkeit seine Erklärung findet.

Stoy will keinem Gegenstande eine herrschende Stellung zuweisen. Er verlangt gleichartige Stoffe zur Bildung des Gedankenkreises der Schüler (es soll z. B. nicht im Lesebuch ein Abschnitt aus der griechischen Geschichte gelesen werden, während im Geschichtsunterrichte preußische Geschichte gelehrt wird). „Der Unterricht," sagt er, „kann kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen."

---

[1]) Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes.

§ 57. Durcharbeitung des Stoffes.

1. **Stoffdurchdringung.** Ist der sorgfältig ausgewählte und angeordnete Stoff auf seine „didaktische Tragkraft" untersucht, d. h. daraufhin, ob er auf Bildung der Gesinnung und des Charakters einzuwirken vermag, so gilt es, ihn dann weiter zu durchdringen, die Bildungselemente, die er in sich birgt, herauszuheben. Man darf sich seinen Unterrichtsstoff nicht bloß „leidlich angesehen haben"; nur die sorgfältigste (schriftliche) Vorbereitung läßt den Lehrer bei der (zumal für die Volksschule) knapp bemessenen Zeit die Ziele erreichen.

„Allgemeine Vorfragen betreffend die Vorbereitung auf eine Lektion:

1. Welches ist der eigentümliche didaktische Gehalt des betreffenden Stoffes der Lehrstunde?

2. Welche bedeutsamen Anschauungen und Begriffe liegen in diesem Stoffe verborgen und sind in gemeinsamer Arbeit mit dem Schüler herauszustellen?

3. Welcher Art ist die allgemeine Bildungsstufe des Schülers, und wie ist demgemäß ein inneres Verhältnis desselben zu dem Objekt herzustellen?

4. Welche Anknüpfungspunkte sind in dem von dem Schüler mitgebrachten Vorstellungsmaterial vorhanden?

5. Welche besondere Stellung hat der Stoff innerhalb des Systems der ganzen Disziplin? In welchen größeren Zusammenhang habe ich demgemäß ihn selbst einzurücken, und in welchen größeren Zusammenhang habe ich den dem Schüler zuzuführenden Zuwachs von Anschauungen und Begriffen einzuordnen?" (O. Frick.)

2. **Stoffbegrenzung.** „Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung," sagt Ratke. Der Unterrichtsstoff ist in abgerundete, untereinander verbundene Unterrichtsportionen abzugrenzen, in „methodische Einheiten" (Ziller) zu zerlegen. Unter **methodischer Einheit** oder **Lehreinheit** versteht man ein in sich abgeschlossenes Stück des Lehrstoffes, das die Möglichkeit bietet, nach den formalen Stufen (Anschauen, Denken und Anwenden, s. § 60) behandelt zu werden, aus dem auf dem Wege der Abstraktion Begriffe, Gesetze, Regeln, ethische Grundgedanken gewonnen werden können. Der Umfang der Lehreinheit kann sich auf eine, zwei und mehr Lehrstunden erstrecken. Ist der Stoff abgegrenzt, so ist er in eine angemessene Form zu gießen („didaktische Formgebung") und zu gliedern.

3. **Stoffgliederung.** a) Notwendigkeit. Übersicht und Ordnung, völlige Beherrschung und Einprägung des Stoffes, wie Sicherheit und Gewandtheit in der Darbietung und Wiedergabe desselben läßt sich in vollkommener Weise nur dadurch erreichen, daß der Unterrichtsstoff sorgfältig gegliedert wird. Allenthalben geschieht es wohl, daß der gesamte Unterrichtsstoff in scharf abgegrenzte Haupt- und Untergruppen (s. den Lehr- und Stoffplan) und dann in Lehreinheiten zerlegt wird. Aber

eine möglichst vollkommene Einteilung der Lehreinheiten selbst mag überall noch nicht sorgsam genug durchgeführt werden.[1])

b) Durchführung und Form. Zunächst wird fast stets das Ganze dargeboten (Vortrag einer Geschichte, eines Gedichtes, Vorzeigen einer Pflanze, eines Bildes). Dann aber werden bei der Unterrichtsarbeit wesentliche Punkte herausgehoben, die zunächst von den Kindern (der Mittel- und Oberstufe) gefunden und darauf vom Lehrer in angemessene sprachliche Form gebracht werden. Erzwungene Gliederungen, wie man sie bei lyrischen Gedichten und Kirchenliedern findet, sind zu verwerfen. Lieder, aus der Fülle des Herzens wie ein lebendiger Strom hervorgequollen, können nicht nach den Regeln der Logik zerlegt werden.

Eine gute Disposition aufzustellen, ist oft nicht leicht; sie muß daher das Ergebnis sorgfältiger Überlegung bei der häuslichen Vorbereitung des Lehrers sein. Der Stoff ist nicht etwa zu zerstückeln, so daß die einzelnen Teile ohne Beziehung zum Ganzen und zueinander stehen, sondern es kommt darauf an, daß die Gliederung nach dem gleichen Einteilungsgrunde, nach einheitlichem Gesichtspunkte geschieht, die einzelnen Teile sich gegenseitig ausschließen und in richtiger Weise einander nebengeordnet werden (s. § 28). „Die einzelne Überschrift hält vorab den Stoff ihres Abschnittes begrifflich zusammen; und die Überschriften insgesamt halten durch das zwischen ihnen bestehende logische Band die ganze Geschichte zusammen. Logisch teilen heißt zugleich logisch verknüpfen“ (Dörpfeld). Die Gliederungspunkte müssen hinsichtlich ihres Inhaltes logisch richtig, gehaltvoll, behaltbar, treffend und charakterisierend, ihrer Form nach einfach, kurz, klar, scharf, bestimmt, sprachlich korrekt und sprachlich schön sein.[2])

---

[1]) „Die Versuche, welche mir bisher zu Gesicht gekommen sind — in den Historienbüchern oder anderwärts — lassen in jedem Betracht viel zu wünschen übrig, und zwar nicht etwa bloß da und dort, sondern fast bei allen Geschichten. Die Verfasser scheinen sich die Anforderungen an eine solche Arbeit nicht klar gemacht und darum die Schwierigkeit der Aufgabe nicht gefühlt zu haben. Bedenkt man, wieviel Hilfe eine gute logische Disposition dem Verständnis und dem Einprägen leisten kann, dann ist klar, daß der Lehrer alle Ursache hat, diesen Teil seiner Aufgabe nicht leicht zu nehmen.“ Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte. Gütersloh, C. Bertelsmann.

[2]) Einige Beispiele von Gliederungen: Ein Wahrheitssucher aus dem Negerlande. 1. Ein einfacher Missionar und ein vornehmer Schüler. 2. Der Erstling aus Afrika (Dörpfeld, Enchiridion). — Die Ausgießung des heiligen Geistes. 1. Pfingstwunder. 2. Pfingstpredigt. 3. Pfingstsegen. 4. Pfingstgemeinde (Staude, Apostelgesch.). — Kaiser Heinrich IV. 1. Das gekrönte Kind. 2. Der stolze Zwingherr. 3. Der gebannte König. 4. Der gebeugte Greis (aus Schumann, Vaterländische Geschichtsbilder. Sehr empfehlenswert). S. auch Bd. III und meine „Geschichte der deutschen Nationalliteratur“. 5. Aufl. (20.—27. Tausend), 2 ℳ.

III. Die Form oder Methode des Unterrichtes.

a) Das Lehrverfahren.

§ 58. Methode. Technik.

1. **Wesen der Methode.** Ein nach bestimmten Grundsätzen geregeltes Lehrverfahren, das der Lehrer zur Erreichung des Unterrichtszieles einschlägt, wird **Methode** genannt.[1]) Sie ist ein aus psychologischen Erwägungen abgeleitetes, naturgemäßes[2]) Lehrverfahren. So wird sie nicht zu einer willkürlichen (subjektiven) und mechanischen Unterrichtsweise, sondern zu einer durch die Gesetze des jugendlichen Geistes vorgezeichneten (objektiven), schöpferischen und künstlerischen Arbeit. Es gibt nicht etwa so viele Methoden, als es Individuen gibt, auch kann nicht jeder seine eigene Methode haben, wie er seine eigene Manier hat; sondern es gibt nur eine psychologisch begründete, objektiv gültige Methode.[3]) Sie ist ein Ideal, das um so vollkommener erreicht wird, je klarer man die Erscheinungen und Gesetze des Seelenlebens erfaßt hat, wie Herbart sagt, daß man, ehe man nicht die psychologische Wissenschaft habe, auch von keiner einzigen Lehrstunde sagen könnte, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.

Alles, was man unter „Methode" begreift, der analytischen und synthetischen, der fragenden und heuristischen, der Buchstabier- und Schreiblesemethode usw., ist nur eine Abart der einen naturgemäßen oder psychologisch bestimmten Methode.

---

[1]) Méthodus (griech.) von meta = nach und hodos = Weg; also das Nachgehen, kunstmäßige Verfahren; methodisches Verfahren = planmäßig geregeltes Verfahren. Methode ist zu unterscheiden von Methodik, die im II. Bande dargestellt ist.

[2]) „Das heißt: Unter der Voraussetzung, daß die Seele des Menschen nach bestimmten Gesetzen arbeitet, unter der Annahme, daß im psychischen Geschehen die gleiche Gesetzmäßigkeit herrscht wie in dem physischen — unter dieser Voraussetzung wird es nur einen naturgemäßen Weg im Unterricht geben können, nämlich denjenigen, der genau nach den Gesetzen des menschlichen Geistes sich richtet und alle seine Veranstaltungen diesen Gesetzen gemäß einrichtet. Wer also im Besitz der Kenntnis und Einsicht in die Gesetze des psychischen Geschehens ist, der würde damit auch in den Besitz des rechten Weges für den Unterricht gelangen. Hieraus geht hervor, daß die eine naturgemäße Methode nur als ein Ideal, als ein Ziel, das uns vorschwebt, betrachtet werden kann." Rein, Pädagogik, Stuttgart.

[3]) „Die Methode steht objektiv fest, unabhängig von der Person des sie Handhabenden; die Manier ist die eigentliche Art und Weise, wie jede Lehrerindividualität sich die methodischen Grundsätze aneignet, wie er sie benutzt, wie er sich in ihrem Rahmen bewegt. — Die eine Ansicht geht dahin, daß die Unterrichtsmethode ein Ausfluß der Individualität des Lehrers sein und bleiben müsse, falls sie natürlich sein soll. Diesem Satze liegt die Verwechselung von Methode und Manier zugrunde. Die andere Meinung, daß in und mit dem Lehrstoff auch die Methode jedes einzelnen Faches gegeben sei, rührt von der Verwechselung der fachwissenschaftlichen Forschungsmethoden und dem schulwissenschaftlichen Mitteilungsverfahren her. Letzteres richtet sich nach den Gesetzen der Psychologie, ersteres nach der Natur des zu erforschenden Stoffes" (Rein in Fricks „Lehrproben").

2. **Wert der Methode.** Ein nach den oben (§§ 53—55) angeführten didaktischen Gesichtspunkten sorgsam ausgewählter und zubereiteter Unterrichtsstoff wird gewiß an sich seine pädagogische Wirkung nicht verfehlen; aber diese wird zweifellos stärker und umfassender werden, wenn nun dazu noch die rechte Lehrmethode ihre Kraft entfaltet. Wie wird dann die rechte Aneignung des Stoffes erleichtert, die Selbsttätigkeit, das gesamte geistige Leben des Schülers entfaltet und gefördert! Wieviel Zeit und Kraft des Zöglings wird erspart, die zur freien Beschäftigung besser verwendet wird; vor wieviel übermäßiger, die Gesundheit gefährdender und untergrabender Anstrengung wird der Schüler bewahrt! Auch der geistvollste, den Stoff völlig beherrschende, praktische Lehrer darf der Methode nicht entbehren. Gewiß ist diese nur einer der Faktoren, das Unterrichtsziel zu erreichen; aber tüchtige Schulung in der Methode gehört zur Entwickelung der Lehrpersönlichkeit. Weder Methode noch Persönlichkeit darf über- oder unterschätzt werden (vgl. Franckes Persönlichkeitspädagogik und Pestalozzis Anschauung: „Habt Methode nur, und ihr sollt es wundernehmen, was die Jungen an einem Tage lernen"); beide ergänzen sich gegenseitig. Wie zur Persönlichkeit die rechte Lehrmethode hinzukommen muß, so darf der Methode als der Form die lebenerweckende Lehrerpersönlichkeit nicht fehlen. „Sieh den Baum zur Winterszeit, dessen Äste und Zweige starr in die Luft ragen, weil von dem Froste sein Saft sich in den Stamm zurückgezogen hat — da hast du das Bild der Methode, die nicht getragen und durchwärmt ist von dem Feuer einer starken Persönlichkeit. Wo aber das methodische Wissen und Wollen zum Takte geworden, ins Wesen der Persönlichkeit übergegangen ist, da treibt der Saft Blätter, Blüten und Früchte, da ist Leben und wird Leben geweckt." (Lange in Reins Enz. Handb.)

Es sind die Aussprüche zu beurteilen: „Der Lehrer ist die beste Methode." — „Nicht die Methode macht den Lehrer, sondern der Lehrer die Methode!" — „Kein Methodenkultus!" — „Es trägt Verstand und rechter Sinn Mit wenig Kunst sich selber vor."

3. **Die Technik.** Unter didaktischer Technik versteht man die Gewandtheit des Lehrers in der Darbietung und Behandlung des Stoffes (Gebrauch der Lehrformen usw.); sie hat u. a. den Zweck, das Interesse mit wachzurufen. Diesen wird derjenige nicht erreichen, der sie nur äußerlich, ohne eigne Empfindung andern absehen will (s. die Lehrformen).

„Das Bedürfnis einer Technik der unmittelbaren Erfahrung wie des Unterrichtes macht sich in der Praxis gebieterisch geltend. . . Die Jugend hat für die zahllosen, hier möglichen größeren oder kleineren Verstöße des Lehrers ein außerordentlich scharfes Auge und ein gutes Gedächtnis. . . Es muß daher ohne Frage ein nicht unbedeutender Teil der Vorbereitung für die Praxis in einer gleichsam technischen Bearbeitung des persönlichen Verhaltens gesehen werden. Nicht eine eigene Methode, aber eine eigene, ihn gleichsam wohlkleidende Technik soll jeder Lehrer haben." (Stoy, Enzyklopädie.)

4. **Geschichtliches.** Ratke war der erste unter den Pädagogen, der gegenüber dem willkürlichen und mechanischen Lehrverfahren in den Schulen des Mittelalters von einer Lehrkunst oder Methode redete und sie auf psychologische Erfahrung gegründet wissen wollte. Comenius sagte: „Es gibt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäße Methode. Die Verschiedenheit geht nicht aus dem Grunde der Sache hervor, sondern aus der Überlegung des Lehrenden, welche die Fassungskraft und die Fortschritte der Schüler in Erwägung zieht" (Did. m. Kap. 19, IV. Problem). Basedow wollte durch sein Verfahren das Lernen in ein freudiges Spiel verwandeln. Ihm gegenüber betonte Pestalozzi und seine Schule den Ernst der Arbeit; er „suchte die Mittel der Erziehung und des Unterrichtes in psychologisch geordnete Reihenfolge zu bringen"; mit unübertrefflichen Worten sagt er:

„Es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, es ist nur Eine gute, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den Gesetzen der Natur beruht; aber schlechte gibt es unendlich viele, und die Schlechtigkeit einer jeden derselben steigt in dem Maße, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert. Ich weiß wohl, daß die einzige gute weder in meinen noch in den Händen irgend eines Menschen ist; aber ich suche mich mit der Kraft, die in meiner Hand liegt, dieser einzigen wahrhaft guten zu nähern." („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", 10. Brief.)

Diesterweg überschätzte die Methode mit seinem Ausspruche: „Die bildende Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode," und Herder verwechselte Methode und Manier, wenn er wähnte: „Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht." Herbart führt das, was Pestalozzi unter den „Gesetzen der Natur" verstand, auf den bestimmten Begriff der Psychologie zurück und sagt: „Ein richtiges Urteil über die Zweckmäßigkeit des pädagogischen Verfahrens gewährt nur die Psychologie."

Anm. Dem Grundsatze „Unterrichte **naturgemäß!**" kann eine zweifache Bedeutung beigelegt werden. A. Comenius denkt nicht, wie Rousseau, an die Natur des Kindes, sondern an die äußere Natur, deren Verfahren per analogiam nachzuahmen sei: Gehe beim Unterrichten so vor, wie die den Menschen umgebende Natur bei ihrem Wirken vorgeht. Vgl. das 16. Kap. der „Großen Unterrichtslehre". Nach der tieferen Auffassung Pestalozzis will der Satz sagen: Gehe beim Unterrichten so vor, wie es die Natur des Menschen mit sich bringt. Nicht die Natur überhaupt, die auch falsche Wege aufzeigt, sondern die Natur des Kindes selbst nach Leib und Seele soll die Richtschnur für die unterrichtliche Tätigkeit sein.

§ 59. Analytisches und synthetisches Lehrverfahren.

1. **Das analytische Verfahren.** Jacotot ging beim ersten Leseunterrichte von einem lebendigen Ganzen, von ganzen Sätzen und Wörtern, nicht von einzelnen Lauten und Zeichen aus. Er nahm aus dem Romane

„Telemach“ den ersten Satz (s. Band II), prägte jedes Wortbild den Schülern fest ein, löste dann die einzelnen Wörter in ihre Silben und diese in ihre Buchstaben auf. Er verfuhr analytisch, d. h. auflösend, zerlegend, zergliedernd. **Das analytische Verfahren geht also von einem Ganzen aus** (einem bestimmten Unterrichtsganzen, einem Gegenstande, einem Vorgang oder von der Erfahrungs- und Vorstellungswelt des Schülers) **und zerlegt es in seine einzelnen Teile.** (S. § 60, I, b.)

2. **Das synthetische Verfahren.** Jacotot verband mit dem Lesen das Schreiben. Dabei ging er von den Buchstaben aus, ließ zunächst die einzelnen Buchstaben, dann die Silben, darauf Wörter und endlich den ganzen Satz schreiben. Er verfuhr hier synthetisch, d. h. zusammensetzend, aufbauend, verbindend. **Das synthetische Verfahren geht also von dem Einzelnen aus und baut aus den Teilen das Ganze auf.** Im Unterrichte ergänzt sich das analytische und synthetische Lehrverfahren; es wechselt oder greift ineinander.

Wie der Chemiker seine Stoffe in ihre Bestandteile zerlegt, so verfährt der Lehrer analytisch im Unterrichte: Aus einer biblischen Geschichte gewinnen wir sittlich-religiöse Grundgedanken, aus einer Periode Haupt- und Nebensätze, aus dem Landschaftsbilde einzelne geographische Objekte und Grundbegriffe, aus der Betrachtung einer Pflanze die einzelnen Teile. Umgekehrt setzen sich die Schüler aus dem Anhören des Gedichtes „Schloß Boncourt“ die Heimat Chamissos zusammen (Phantasie), durch das Zeichnen der Kartenteile gewinnen sie das Kartenbild. Wie verfährt man bei der Lösung geometrischer Aufgaben, wie bei dem Unterrichte in der Heimatskunde und Naturkunde? Vgl. die Über- und Unterordnung der Begriffe, das analytische und synthetische Urteil und Band II, die Methodik — Leselehre, Unterricht in Erdkunde (synthetisch-analytisch) und Raumlehre —.

§ 60. Die formalen Stufen.

Herbart und Ziller.	Rein.	Dörpfeld.
1. Klarheit { a) Analyse,	1. Vorbereitung,	1. Anschauen,
b) Synthese,	2. Darbietung,	
2. Assoziation,	3. Verknüpfung,	2. Denken,
3. System, [1])	4. Zusammenfassung,	
4. Methode.	5. Anwendung.	3. Anwenden.

[1]) „Der Herbartsche Ausdruck System will hier sagen, daß auf dieser Stufe die Vorstellungen sich begrifflich (systematisch) ordnen. Der Ausdruck Methodenstufe soll andeuten, daß in der Anwendungsübung, weil der Schüler wesentlich selbständig zu überlegen hat, gleichsam Weg und Weise (Methode) des selbständigen [illegible]s gelehrt wird“ (Dörpfeld).

Lehreinheit.

Lernvorgang:

A. Apperzeption:		B. Abstraktion:
I. Vorbereitung	a) Ziel; b) Vorbesprechung.	III. Verknüpfung des Neuen unter sich und mit anderem.
II. Darbietung	a) des Tatsächlichen; b) Vertiefung.	IV. Zusammenfassung (des Begrifflichen), Ordnung; Lehrgewinn.
		V. Anwendung und Übung.

1. **Name und Zweck.** Die fünf Stufen werden deshalb formale Stufen genannt, weil sie bei jedem Unterrichtsstoffe „ohne Unterschied seines Inhaltes" vorkommen; sie bezeichnen die mit Inhalt zu füllenden Formen, die der Unterrichtsgang bei Behandlung einer Lehreinheit (s. § 57, 2) nacheinander einzunehmen hat. Dieser Weg aber muß sich auf psychologische Erwägungen gründen, wenn der Unterrichtsstoff nicht *mechanisch* angeeignet werden, sondern wirklich bildend wirken soll.[1]) Alle Erkenntnis beruht nur auf der Anschauung; ohne diese sind die Begriffe leer; Begriffe aber ohne Anwendung und Verwertung sind tot und unfruchtbar. Danach muß der Schüler den Bildungsstoff zunächst *anschauen* (1. und 2. Stufe), dann ihn *denkend verknüpfen*, endlich ihn praktisch *anwenden und üben*. So entsprechen die formalen Stufen einem naturgemäßen, psychologisch begründeten Verlaufe des Lernvorganges, der im ganzen aus einem *Apperzeptionsvorgange* (alles Lernen ist ein Apperzipieren, s. § 23) und aus einem *Abstraktionsvorgange* besteht. Der Lehr- und Lernweg, der nach den fünf Stufen einzuschlagen ist, ist im einzelnen folgender:

2. **Die methodischen Schritte. I. Vorbereitung.** a) *Das Ziel.* Das bei Beginn der Behandlung der Lehreinheit aufzustellende Ziel muß *die ganze Lehreinheit umfassen*; es darf nicht *zu allgemein* sein, sondern muß *sachlich* (konkret) und *bestimmt* angegeben werden (nicht: „Ich erzähle die folgende biblische Geschichte," das wäre ein Wegweiser ohne Namen); es muß der kindlichen Fassungskraft entsprechen, das Neue erreichbar und begehrenswert erscheinen lassen und kann in Form eines *Satzes*, einer *Orientierungsfrage* oder *Aufgabe* oder eines *Problems*, *Rätsels* auftreten. Es hat den **Zweck**, die augenblicklich vorhandenen Vorstellungen des Kindes zu verdrängen, seine Vorstellungen in eine

---

[1]) Ihrem Grundgedanken nach findet man die formalen Stufen schon bei Comenius und Pestalozzi. K. *Richter*, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen. Leipzig, Hesse. F. *Bartels*, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didakt. Grundsätze. Wittenberg, Herrosé. Dort weitere Literatur. v. *Sallwürk*, Die didaktischen Normalformen. Frankfurt, Diesterweg. *Knabe*, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichtes. Weinheim, Ackermann. E. *Reich*, Die Theorie der Formalstufen. *Seytter*, Die formalen Stufen des Unterrichtes. Dr. *Wiget*, Die formalen Stufen des Unterrichtes. Chur, J. Rich. *Staude*, Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterricht.

bestimmte Gedankengruppe, in der sich der neue Stoff bewegen wird, zu versetzen,[1]) die Erwartung zu erregen und den Schüler zu einem bestimmten **Wollen**, dessen Einfluß nach innen sich in der willkürlichen Aufmerksamkeit offenbart (nach außen durch Handlungen), zur Mitarbeit an der Aufgabe zu veranlassen.[2]) Der **Ausgang** einer Erzählung darf daher durch das Ziel nicht vorweggenommen werden („Jesus am Sarge eines Jünglings". „Jesus mit seinen Jüngern im Sturm auf dem See." Nicht: „Wie Jesus einen Jüngling auferweckt" usw.). Neben diesem Hauptziele werden bei den einzelnen Abschnitten **Unterziele** aufgestellt.

b) **Die Vorbesprechung.** Wie wird ein inneres Verhältnis zwischen dem Schüler und dem neuen Stoffe angebahnt? Das ist die erste Frage, die hier in Betracht kommt. Zu dem Zwecke knüpft man an die bekannte, auf **Erfahrung, Umgang** und dem **früheren Unterrichte** beruhende Vorstellungswelt an,[3]) indem man dabei vom **Ziele** ausgeht, um keine Lücken in der Vorstellungsverbindung entstehen zu lassen, und in Form der **Besprechung** (Unterhaltung) den Gedankenkreis zerlegt und zergliedert (Analyse=Auflösung). Während das Neue nicht hereingezogen, der Kern der Sache, der Grundgedanke nicht vorweggenommen werden darf, werden noch nicht vorhandene Vorstellungen herbeigeschafft, unvollkommene, lückenhafte und dunkele ergänzt und geklärt. Schwierigkeiten (äußerer Art, z. B. in bezug auf Örtlichkeit und Zeit) werden hinweggeräumt, doch nicht in zusammenhangslosen Notizen. Der Schüler soll in der Gedankengruppe heimisch werden; wer für apperzipierende Vorstellungen sorgt, weckt das **Interesse** und die **Aufmerksamkeit**. Weitschweifige Vorbesprechungen bewirken das Gegenteil des beabsichtigten Zweckes; sie vernichten, wie das zwecklose Spiel in Frage und Antwort überhaupt, den Eindruck, ernüchtern die Stimmung, verwischen, z. B. bei einem Gedichte, den poetischen Hauch, untergraben das Interesse, erzeugen Langeweile und führen vom Ziele ab. Deshalb muß die Vorbereitung **kurz und bündig** sein. Am Schlusse folgt in den meisten Fällen eine **zusammenfassende Wiedergabe** durch die Schüler.

---

[1]) **Comenius** gebraucht (Did. m. 19) den bezeichnenden Ausdruck: „Die Geister anfächeln."

[2]) „Man beobachte nur die Kleinen, wenn ein Spaziergang gemacht werden soll. Sobald ihnen die Eltern verkündigen, daß sie mit ihnen ausgehen wollen, so ist die erste Frage derselben: „Wohin?" Sie sind nicht zufrieden mit der Tatsache, daß gegangen werden soll, sondern sie wollen die Richtung erfahren, in welcher sich ihre immer geschäftige Phantasie bewegen soll. Welcher Unterschied in dem Eifer und der Zurüstung, wenn es heißt: „Wir werden ja sehen," oder „Es geht in den Wald, wo die Maiblümchen stehen," „Wir gehen heute zu den Großeltern" (**Marschall**, Die Gliederung des Unterrichtsstoffes in Kehr-Schöppa, Päd. Bl. 1886).

[3]) „Die Analyse, so notwendig, wie die Exposition im Drama, schafft eine Verbindung zwischen Schule und Leben."

II. **Darbietung.** Der neue Stoff wird (nach Wiederholung des Zieles) vorgetragen, erzählt, gelesen, durch Fragen gewonnen (vgl. auch den entwickelnd-darstellenden Unterricht), und zwar zunächst fast stets im ganzen (Totalauffassung der Lehreinheit), dann in einzelnen Abschnitten. Diese werden durch ein Unterziel angekündigt; ihr Inhalt wird zumal in den oberen Klassen sofort wiedergegeben, wenn er leicht verständlich ist; im übrigen schließt sich an die Darbietung des Abschnittes vorerst eine Wort- und Sacherklärung an, soweit sie nach der „Vorbereitung" noch notwendig ist, und es folgt dann nach Feststellung einer Abschnittsüberschrift eine zusammenhängende Inhaltsangabe der Abschnitte und endlich der ganzen Lehreinheit seitens der Schüler.

Bei historischen und poetischen Stoffen (Gesinnungsstoffen) schließt sich an die Aneignung des Tatsächlichen, der Ereignisse, noch eine **Vertiefung** in den Inhalt der Lehreinheit an, indem der Schüler (durch Konzentrationsfragen) veranlaßt wird, über die Gesinnungsverhältnisse und Handlungsweisen der auftretenden Personen nachzudenken, sich in diese hineinzudenken, über Wert oder Unwert ihres Verhaltens selbst zu urteilen.

III. **Verknüpfung.** Auf Grundlage des Anschauungsstoffes soll nunmehr das Begriffliche aufgebaut werden. Dazu werden die gewonnenen Vorstellungen untereinander und mit älteren naheliegenden, verwandten Vorstellungen des Schülers verknüpft. Durch eine solche inhaltliche Verschmelzung wird eine größere Einheit des Gedankenkreises erzielt, die verkettete Vorstellungsreihe gewinnt an Klarheit und Kraft, und ihre Wirkung auf das Gemüts- und Willensleben wird erhöht. Dabei wird das Wesentliche von den mit dem Stoffe der Lehreinheit verbundenen unwesentlichen, zufälligen Zügen herausgelöst und abgesondert. Durch Vergleichen, Trennen (Abstrahieren) und Zusammenfassen der Merkmale einer Vorstellungsgruppe wird das Gemeinsame, allgemein Gültige, der Begriff, die Regel gewonnen, eine Abstraktionstätigkeit, die auf der folgenden Stufe zum Abschlusse gelangt. Dabei wird nicht etwa alles Begriffliche, das in dem dargebotenen Stoffe enthalten ist, herausgearbeitet; die Verknüpfung hat es nur auf wirklich wertvolle Gedankenverbindungen abgesehen; eine plan- und ziellose Gegenüberstellung würde die Gedanken der Schüler zerstreuen und unnütz die Zeit vergeuden, also ihren pädagogischen Zweck verfehlen.

IV. **Zusammenfassung.** Das Allgemeine, dessen Absonderung auf der vorigen Formalstufe begonnen, wird nunmehr, völlig losgelöst vom Konkreten, für sich allein ins Auge gefaßt, klar und scharf herausgehoben, sprachlich genau formuliert und dann eingeprägt; Gesetze, Wahrheiten, Regeln, Grundgedanken werden gewonnen (Bibelspruch, Liedstrophe, Katechismusstück, Sprichwörter im biblischen Geschichtsunterrichte; Ergebnisse in der allgemeinen Erdkunde und in der Naturkunde; Tabellen

im Geschichtsunterrichte; Musterbeispiele im Rechnen). Das Begriffliche wird in einen größeren systematischen Zusammenhang eingeordnet (s. § 23).

V. **Anwendung und Übung.** Das Wissen hat nur dann den rechten Wert, wenn der Schüler es auch praktisch zu verwerten versteht, zum Kennen das Können hinzukommt, weil an dieses so sehr Wollen und Handeln geknüpft sind (§ 50). Der Schüler muß deshalb vom Allgemeinen, Begrifflichen (z. B. „Sei barmherzig" aus Luk. 16, 19 ff.) zum Besonderen herabsteigen (Fälle barmherzigen Handelns im Leben) und sich dabei ins wirkliche Leben, in dem er später als Charakter sich auswirken soll, hineindenken; die gewonnenen Ergebnisse sind auf konkrete Fälle aus dem Leben anzuwenden. Kein flaches Moralisieren! Übungen der mannigfaltigsten Art sind anzustellen: Nacherzählen, Nachbilden, Einlesen, Rechnen (Probemachen) und Messen („Praxis ist Ausgang und Ziel zugleich" in der Raumlehre), Aufsuchen von Beispielen zu einer Regel (in Mathematik, Grammatik usw.), Entwerfen von einfachen Kartenskizzen, gedachte Reisen, Beobachtungsaufgaben in der Naturkunde; Gedächtniszeichnen; Einprägen des Merkstoffes (Tatsachen, Jahreszahlen, Einwohnerzahlen, Formeln, Lehrsätze, Sprüche usw.). „Keine Arbeit, auch die geringste nicht, darf dem Schüler zugemutet werden, ohne daß die rechte Vorbereitung auf die Lösung derselben, eine zweckmäßige und ausreichende Anleitung zur Lösung derselben, eine Übung der Lösung in der Klasse, vorangegangen ist" (Frick). Der Unterricht muß auch das Lernen lehren. Die Kraft des Kindes ist bis zur selbständigen Fertigkeit zu üben. Die Freude am geistigen Besitze soll geweckt werden. „Übung lange und oft!" (Trotzendorf).

„Daß etwas gründlich du verstehst, ist nicht genug;
Geläufig muß dir's sein, dann übest du's mit Fug!" (Rückert.)

3. **Zweck und Verwendung der Formalstufen.** Ein solcher streng geregelter, psychologischen Gesetzen entsprechender Gang gibt dem Lehrer und zumal dem Lehranfänger einen sicheren Boden unter die Füße; er hilft ihm auf dem Wege zum Unterrichtsziel über das unsichere Tasten hinweg und zeigt ihm klar und sicher die methodischen Schritte, die er bei der Durcharbeitung einer Lehreinheit zu gehen hat; Lehren und Lernen wird erleichtert, weil alles naturgemäß sich gestaltet. Auch zwingt die Verwendung der Stufen den Lehrer, den Unterrichtsstoff nach allen Seiten hin zu durchdenken und gründlich sich auf die Lektion vorzubereiten.

Die Formalstufen können nur da im Unterricht auftreten, wo es sich nach einem Apperzeptionsvorgang auf dem Wege der Abstraktion um Ableitung eines allgemein Gültigen, Begrifflichen, also um Erwerb unmittelbarer und zugleich mittelbarer Erkenntnis, sachlichen und auch begrifflichen Wissens handelt. Sie wer-

den daher nicht bei einem jeden Stoffganzen zu verwenden sein und dürfen niemals künstlich herausgedrechselt werden.[1]) Solche Lehrproben tragen nur den Schein eines geordneten Lehrverfahrens an sich. Die eine oder andere Stufe kann fehlen (auf der Unterstufe häufig die dritte) oder nur berührt werden, wie eine erzwungene Vorbereitung, ein Heranziehen von abseits des Fadens der Entwickelung liegendem Gleichartigen Zeitvergeudung ist. Nicht als Schablonen,[2]) als starre, tote Formen, sondern zwanglos und in elastischer Verwendung treten die Formalstufen auf. Mögen sie nun je nach Beschaffenheit der Lehreinheit einzeln oder in ihrer Gesamtheit verwandt werden, ein rationelles Lehrverfahren wird sie, als den psychologischen Forderungen der Aneignung entsprechend, nicht entbehren mögen.

Anmerkung. **Grundlinien für die Anlage einer Präparation.** Das Präparationsheft des Lehrseminaristen enthält außer dem Stundenplan für die betreffende Unterrichtsstufe, dem Verzeichnis der Namen der Kinder, des Alters und der Zensur, dem Stoffplane für die Unterrichtswochen der betreffenden Klassen und dem Verzeichnis der betreffenden Literatur aus der Lehrseminaristen-Bibliothek folgendes Schema, das die Grundlinien für die Anlage einer Präparation darbietet; für manche Lehrgegenstände wird es von dem Fachlehrer des Seminars umgestaltet. Vgl. dazu die Methodik, Band II, auch den Anhang dieses Bandes.

A. Andacht (bei Beginn der Schule). (S. Band II.)

B. Wiederholung a) aus früherer Zeit; b) aus voriger Stunde.

C. Neuer Stoff.

I. Vorbereitung. a) Ziel. b) Vorbesprechung.

II. Darbietung. (Anschauen, Vorerzählen, Abfragen; Entwickeln; Gliederung; Wiedergabe vom Schüler; Charakteristik.)

III. Verknüpfung.

IV. Zusammenfassung. Begriffe, Ergebnisse, Grundgedanke, Gesetz, Regel.

V. Anwendung (auf das Leben der Schüler), mündliche und schriftliche Übung.

D. Häusliche Aufgaben (s. § 65).

E. Schlußgebet (am Schlusse der Schule).

Für Ablieferung und Rückgabe der Präparationshefte sind bestimmte Zeiten festgesetzt. Während des Unterrichtes in der Seminarschule liegen die Hefte aus.

[1]) „Die Gliederung nach Formalstufen ist natürlich überall da nicht anwendbar, „wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist“ und eine vorwiegend lehrhafte Tendenz hat. Die Bergpredigt, die Gleichnisse, die Reden Jesu bei der Jüngeraussendung u. dergl. „werden bloß in erklärender und paränetischer Weise vorgenommen“. Dabei ist aber stets darauf Bedacht zu nehmen, daß der Schüler immer mit den Worten die rechten inneren Anschauungen verbindet“ (Ziller bei Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichtes).

[2]) „Die richtige Anwendung der Formalstufen setzt ein so fortgesetztes, tiefgehendes Studium der Psychologie, eine so intensive Beschäftigung mit den Fachwissenschaften und besonders mit der Geschichte derselben voraus, daß an eine Schablone gar nicht zu denken ist“ (Thrändorf). „Es ist ein Zeichen großer Befangenheit des Blickes, das organische Gebilde dieser Stufen deshalb nicht anzuerkennen, weil mechanische Geister sie mechanisch verwenden können“ (Frick).

b) Die Lehrformen.

Die **Methode** des Unterrichtes bezeichnet das nach psychologischen Gesetzen sich richtende und daher objektiv gültige, durch Schülernatur und Lehrstoff bestimmte Lehrverfahren. Die **Lehrformen** aber stellen eine Lehrweise der Unterrichtstätigkeit dar, die außerdem noch durch das subjektive Ermessen und Eingreifen des Lehrers bestimmt wird. Wer sie am rechten Orte, im rechten Maße oder Wechsel anzuwenden versteht, besitzt technische Gewandtheit oder didaktische Technik (s. § 58, 3).

Die Lehrformen bezeichnen die Art und Weise des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler im Unterrichte. Es dienen dazu zwei Hauptlehrformen: die **vortragende** (akroamatische, gr. **akroama** = Vortrag, oder mitteilende) und die **fragende** (erotematische = fragende oder katechetische = eindringlich anredende oder dialogische) Lehrform.

Ergänzt und unterstützt werden beide Arten durch die **deiktische**, d. h. vorzeigende, vormachende Lehrform. Was bei der vorzeigenden Lehrtätigkeit, die auf dem Grundsatze der Anschauung beruht, zu beachten ist, ist bereits bei der Wahrnehmung und Anschauung (§ 14 f.) ausgeführt worden. Hinsichtlich der vormachenden Lehrform ist ebenfalls das Notwendige bereits dargeboten worden (vgl. § 14, 3: Wie sichert man die Wahrnehmung?); in allen Fällen achte der Lehrer darauf, daß er selbst oder im Notfall ein Schüler alles musterhaft (im Vorlesen, Vorschreiben, Singen, Turnen) vormacht, die Schüler es genau auffassen und dann gut nachahmen.

Bei der fragenden Lehrform werden häufig das heuristische und das genetische Verfahren angewandt: Soll auf Grund der Anschauung und Erfahrung das Gesuchte, wie im geographischen Unterrichte, oder der Lösungsweg, wie im mathematischen Unterrichte, oder sonst eine Regel, eine Wahrheit vom Schüler selbst gefunden werden, so nennt man dies Verfahren das **heuristische** (erfindende); daneben unterscheidet man noch das **genetische** oder entstehungsgemäße, das aus einzelnen Teilen das Ganze entstehen läßt, wie im Zeichenunterricht, im geometrischen und heimatkundlichen Unterrichte.

§ 61. Die vortragende Lehrform.

„Der Vortrag muß frei sein, um ungestört zu wirken. Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache . . . zu hüten. Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. — Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt.“ (Herbart, Umriß § 107—109.) Siehe Salzmanns „Ameisenbüchlein“ („Quellenbuch zur Pädagogik“, S. 205 über die Erzählung).

Die vortragende Lehrform tritt als **freier Vortrag, Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Erklärung** auf. Es wird gefordert, daß der Vortrag, die Erzählung usw. sein sollen:

1. **frei.** Das Vorgelesene ruft nicht den lebendigen, unmittelbaren Eindruck der freien Rede hervor. Der Schüler schätzt den Lehrer wie den Stoff höher ein, wenn er erkennt, wie der Lehrer ihn völlig beherrscht und als wertvoll sich angeeignet hat; auch hört er aufmerksamer zu, weil er weiß, daß des Lehrers Auge stets über ihm wachsam und nicht an das Buch gefesselt ist. Der Lehrer aber rundet den Stoff sorgfältiger ab, indem er ihn von unbequem zu merkendem Zahlen- und Notizenmaterial freihält;

2. **klar und einfach.** Klarheit ist die erste Forderung des Unterrichtes! „Das Gefühl des klaren Auffassens," sagt Herbart, „hielt ich längst für die einzige und echte Würze des Unterrichtes." Unerläßlich ist auch bei Beschreibungen und Schilderungen eine sorgfältige Disposition. Perioden sind zu meiden, und besonders auf der Unterstufe ist in kurzen Sätzen mit einfachen, leicht verständlichen, kindlichen Ausdrücken zu erzählen;

3. **anschaulich, plastisch und leichtfaßlich.** Ort, Zeit und Begebenheiten müssen so geschildert werden, daß die Schüler alles gleichsam sehen und hören und sich ein deutliches Phantasiebild entwerfen können; auftretende Personen müssen greifbar, reliefartig heraustreten. Alle schwer verständlichen Wendungen und Ausdrücke sind zu vermeiden. Man lasse sich auf die Bildungsstufe der Kinder herab und stelle sich ihre Fassungsgabe vor, damit man nicht „über die Köpfe hinwegspricht". Fleißige Verwendung der Apperzeptionsstützen! Abstraktes ist möglichst durch Konkretes zu ersetzen. Das Kind hat keinen Sinn für das Allgemeine, sondern für das Einzelne. Anstatt allgemein über Begriffe wie Glaube, Gnade, Barmherzigkeit zu reden, hat man deren Wesen an einem konkreten Beispiel zu zeigen;

4. **langsam und deutlich.** In der Regel und zumal auf der Unterstufe ist langsam zu erzählen, damit die Kinder dem Vortrage folgen können. Was schnell und hastig vorgetragen wird, erzielt kein Verständnis und verfehlt seine Wirkung. Dabei richtet sich das Tempo nach dem wechselnden Inhalte des Stoffes. Die Aussprache muß korrekt, lautrein und deutlich sein, darf nicht nachlässig sein und muß sich von mundartlichen Unrichtigkeiten und Unschönheiten freihalten. Satzzeichen, Satzpausen, Ruhe- und Atempausen sind zu beachten;[1])

5. **lebendig, frisch und fesselnd.** Der Lehrer muß den Vorgang der Erzählung erschaut und innerlich durchlebt haben. Mit Wärme und mit Begeisterung, wenn es die Natur des Vorganges erfordert, muß er zu den Kindern sprechen; sein innerstes Herz, seine ganze Seele muß er in seine Worte hineinlegen. Was vom Herzen kommt, geht zum Herzen;

[1]) Vgl. Dr. Lang, Elemente der Phonetik zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die bes. Bedürfnisse des Seminars. Mit 3 Tafeln. Berlin 1900.

an dem Feuer der regen, inneren Beteiligung des Lehrers (bei aller äußeren Ruhe) soll die Innenwelt des Schülers sich erwärmen; es soll dessen Phantasie belebt, dessen Interesse geweckt werden. Gegensätze sind zu verbinden, malerische Situationen breit zu erzählen, Episoden einzuflechten (Kleinmalerei). Durch Rede und Gegenrede wird die Erzählung dramatisch lebendig; man lese hierzu den Gang Abrahams nach Moria! Trockene „Übersichten" sind nicht aufzustellen. „Langweiligsein ist die ärgste Sünde des Unterrichtes" (Herbart). Man muß die Kunst lernen, Aufmerksamkeit und Interesse der Schüler wachzuhalten; dem Vortrag darf die rechte Würze nicht fehlen. Wer aus der tiefsten Erfahrung seines Lebens, aus innerster Überzeugung zu den Kindern spricht, der darf sicher sein, daß sein Unterricht auf das Gemüt und den Willen einen tiefen Eindruck hervorruft und Spuren hinterläßt, die für das ganze Leben bleiben. Nicht bloß durch seine Worte wirkt der erzählende Lehrer, sondern auch durch die Art und Weise des Vortrages, durch seine Mienen und Gebärden und besonders durch den Ton seiner Stimme.

Der **Lehrton**, das Ab- und Aufwogen der Stimme, richtet sich nach der Beschaffenheit des Stoffes. Er soll geschmeidig sein, weder zu laut, noch zu leise, noch geziert; er soll eine verschiedene Färbung annehmen, je nachdem er Freude, Leid oder Schmerz, Hoffnung oder Besorgnis, Billigung oder Zorn auszudrücken hat; er darf nicht monoton (bei Beschreibungen) und kühl sein, soll (bei Erzählungen) natürlich, anregend, eindringlich und liebevoll sein;

6. **nicht zu umfangreich.** Ist der Vortrag zu lang, so ermüdet Körper und Geist des Schülers. „Man lernt nicht ohne Mühe die Kunst, leere Worte zu vermeiden und in wenig Worten viel zu sagen" (Herbart). Die vortragende Lehrform muß mit der fragenden abwechseln; bei zu umfangreicher Erzählung oder Beschreibung schweifen die Gedanken der Schüler (besonders der Unterstufe) ab. „Der bloße Redefluß reicht nicht aus. Es müssen Ruhepunkte eintreten." Man darf die Schüler nicht durch einen Wortschwall verwirrt machen.

Wer gut vorzutragen vermag, wird die jugendliche Phantasie beleben und den Weg zum Herzen des Kindes finden, die Aufmerksamkeit fesseln, Interesse erwecken und den Willen beeinflussen. Wer die Kunst des Erzählens nicht besitzt, wird sich durch Lektüre und Übung zu bilden suchen; für ihn ist es nötig, „anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studieren, sich besonders an populäre Autoren zu wenden" (Herbart, Umriß § 76).

§ 62. Die fragende Lehrform.

1. **Zweck und Bedeutung der fragenden Lehrform.** Der Lehrer, der den auf Erfahrung, Umgang und dem früheren Unterrichte ruhenden Gedankenkreis seiner Schüler kennen muß, ruft nach Aufstellung eines [illegible] durch geschickte Fragestellung die Vorstellungen der Kinder wach und

schafft so einen anregenden Verkehr zwischen sich und der Schülerwelt. Dabei kann er sich stets davon überzeugen, ob seine Schüler aufmerksam dem Unterrichte folgen, und ob er den Lehrstoff in einer der kindlichen Fassungskraft angemessenen Weise gestaltet hat; sein Vermögen, sich in die Denkweise seiner Schüler hineinzuversetzen, wächst durch die fortwährende Beobachtung beim Stellen der Fragen und deren Beantwortung; er lernt die Geister scheiden und vermag so seine Lehrkunst individuell nach dem Wissensstande und der Fassungsgabe der einzelnen Schüler einzurichten. Wer gute Fragen zu stellen versteht, bekundet, daß er über den Unterrichtsstoff die volle Herrschaft besitzt.

Der Schüler findet Freude und Lust am Unterrichtsstoffe, wenn er durch angemessene, frische Fragen zur Mitarbeit an der Erreichung des gesteckten Zieles herangezogen wird; seine Aufmerksamkeit wird gespannt, sein Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen wird gehoben, das Interesse wird geweckt, seine Selbsttätigkeit angeregt, seine Sprachkraft und Sprachfertigkeit gebildet und erhöht. Sinnrichtige Fragen schärfen das Denken und verhelfen dem Schüler zur Klärung und Ordnung seiner Vorstellungswelt, daß seine Freude am geistigen Besitze wächst. Ohne die fragende Lehrform ist ein wahrer, zur Selbsttätigkeit anregender Unterricht nicht möglich.

2. **Die Arten der Frage.** A. Die Lehrfragen werden der **Form** nach in zwei Hauptgruppen eingeteilt:

a) **Ergänzungs- oder Bestimmungsfragen** (von Harnisch auch W-Fragen genannt, weil die Fragewörter: wer oder was, wessen, wem, wen oder was, wo, wozu usw. sämtlich mit W anfangen). Der Fragepunkt richtet sich auf die Ergänzung oder Bestimmung eines Satzteiles (Subjekt, Objekt, Attribut, Umstandsbestimmung), z. B. Wer siegte bei Kollin? (Subjektsfrage). Welche Stadt gründete Alexander? (Objektsfrage). Wann usw.? Wo usw.? Bilde Fragen zu anderen Satzgliedern!

b) **Entscheidungsfragen** (Wahlfragen). Der ganze Satz wird zur Entscheidung in Frage gestellt, z. B. Ist die Aufgabe richtig gerechnet? Durfte Saul das Opfer bringen? Wahlfragen, weil bei der Antwort die Wahl zwischen „Ja“ und „Nein“ gelassen wird, dabei soll sich aber der Schüler gewöhnen, auch den Grund seiner Entscheidung in seiner Antwort anzugeben. Solche Fragen können das Denken kräftig anregen; warum sind sie jedoch möglichst zu vermeiden? (Häufig nur die mechanische Antwort: Ja oder Nein! Dann leidet die Frische des Unterrichts, die Sprachfertigkeit wird nicht gefördert, die Kontrolle des Verständnisses fehlt usw.) Zu vermeiden sind auch disjunktive Wahlfragen, z. B. Sind die Blätter eiförmig oder herzförmig? Ist der Winkel ein spitzer oder stumpfer?

Bei jeder Frage unterscheidet man die Behauptung, die als das Gegebene Fragedatum genannt wird, und das, wonach gefragt wird, d. i. den Fragepunkt oder Fragegegenstand.

B. Je nach den **Lehrzwecken**, denen im Unterrichte obige Fragearten dienen, gibt es folgende Fragen:

a) Entwickelungsfragen. Aus dem Anschauungsstoffe (Geschichte, Vorgang, Beispiel) soll von dem Schüler eine neue Wahrheit, ein Gesetz, eine Regel, ein Grundgedanke, das Begriffliche gefunden werden. Aus Prämissen werden Schlußsätze, durch das Verfahren der Induktion allgemeine Sätze, aus unklarem Wissen klare und deutliche Vorstellungen gewonnen (Entwickelungsfragen bei Aufsätzen; vgl. das heuristische Lehrverfahren). Es kann nicht alles aus dem Schüler herausgefragt werden (vgl. Pestalozzis Ausspruch); der Schüler muß den Stoff ganz oder teilweise kennen, aus dem eine Wahrheit entwickelt werden soll. Nicht prüfen, statt zu entwickeln! Mit den Entwickelungsfragen verbinden sich häufig oder greifen in sie ein:

b) Zergliederungsfragen, die ein Ganzes zerlegen, ordnen, klären. Ein Satz im grammatischen Unterrichte, ein Lesestück, ein naturkundliches Objekt werden durch Fragen in Bestandteile zerlegt; eine erzählte biblische Geschichte auf der Unterstufe wird durch Fragen zergliedert.

c) Hilfsfragen. Sie werden gestellt, wenn eine Frage zu schwer war und deshalb in einzelne zerlegt werden muß, wenn der Lehrer z. B. beim Nacherzählen einer Geschichte, beim Urteilen und Schließen einhelfen muß.

d) Prüfungsfragen (Examensfragen). Sie haben den Zweck, den Stand der Kenntnisse des Schülers festzustellen oder seine Aufmerksamkeit zu kontrollieren. Oft von einschneidender Bedeutung!

Nicht anzuwenden sind sie bei der „Vorbereitung", um auf den Schüler keinen Druck auszuüben, vielmehr ihn zum freien Aussprechen zu veranlassen. Die Lehrform ist hier eine dialogische = gesprächsweise, eine Unterhaltung („Lehrgespräch").

e) Wiederholungsfragen. Sie dienen zur Einprägung des Wissens (s. § 21 Das Gedächtnis).

Bei der Wiederholung kommen häufig Konzentrationsfragen zur Anwendung. Konzentrations- oder Kernfragen werden sie genannt, weil die Vorstellungen des Schülers auf die Haupt- und Kernpunkte der ganzen Gedankengruppe konzentriert werden. Sie dienen zur inneren Verknüpfung des einzelnen, zur Zusammenfassung an den Ruhepunkten der Darstellung, zur Überschau über das Stoffganze. Oft sind sie das Ergebnis sorgfältiger Überlegung und erfordern deshalb eine sorgsame Vorbereitung. (Warum nennen wir Abraham einen Helden des Glaubens? Inwiefern ist Paulus das Vorbild eines echten Missionars? Aus welchen Gründen verlief der Feldzug 1812 unglücklich? Welche Folgen hatte der 7jährige Krieg für Preußen? Welche Bedeutung hat Englands Lage für seine Machtentwickelung?) Statt einer Konzentrationsfrage wird oft eine zusammenfassende Aufgabe gestellt: Zeige, inwiefern der Bauers-

mann ein „braver Mann“ war! Gib die Charakterzüge des „Grafen von Habsburg“ an! Beschreibe die Blüte!

Überhaupt tritt häufig an die Stelle der Frage eine Aufforderung, eine Aufgabe, ein Zeichen, z. B. Vergleiche die Seiten, die Winkel nach ihrer Größe! $\frac{3}{8} \times \frac{3}{4}$ statt: wieviel ist $\frac{3}{8} \times \frac{3}{4}$? Der Lehrer deutet auf die Noten an der Tafel (Name, Wert usw.). Wo ein Wort genügt, darf nicht ein Fragesatz angewandt werden; es wird dann viel Zeit erspart, und die Schüler müssen mehr als der Lehrer sprechen. (Farbe! Richtung! Lage!)

3. **Eigenschaften der Fragen (Fragebildung).** A. **Die Form der Frage.** a) Die Frage muß **sprachlich richtig** sein. Das Fragewort und im Satzgefüge der Fragesatz gehören an die Spitze der Frage (W-Fragen). Nicht: Schiller ist wo geboren? David war was? Die Schlacht bei Leuthen war wann? usw. Das Stellen solcher Fragen ist in dem Falle zu entschuldigen, in dem der Lehrer durch unerwartetes Handheben der Schüler sich bestimmen läßt, den Erzählsatz in einen Fragesatz zu verwandeln. Verwerflich sind sie aber, weil der Schüler in dem Glauben, der Lehrer mache eine Bemerkung, sich auf die Antwort nicht sogleich vorbereitet. Die Fragewörter dürfen nicht falsch gebraucht werden: Von was statt wovon; warum statt um was („worum“ gebrauchen unsere besten Schriftsteller; worum bat Lazarus?). Wovon handelt der Abschnitt (bei Sachen usw.); von wem handelt usw. — bei Personen. Nicht „wie sprach er?“, sondern „was sprach er?“ Welches Urteil fällte Salomo (den Knaben zu teilen), was für ein Urteil? (ein gerechtes). „Warum, weshalb“ fragt nach dem Grund; „wozu“ nach der Absicht, dem Zwecke; „wann“ nach der Zeit und nach der Bedingung, wenn diese von jener abhängig ist: wann wird das Getreide geerntet? nicht „wann“ ist das Töten erlaubt, sondern „in welchen Fällen“ (Bedingung unabhängig von der Zeit). Falsch ist die Frage: Wie lange, glaubt ihr, daß dies schon her ist? Unerlaubt sind verstümmelte Fragen: Breslau liegt an? Die Naab fließt nach? Unstatthaft ist es, sprachlich unteilbare Ausdrücke, zusammengehörige Begriffe durch Frage und Antwort zu trennen: Was konnte da Joseph sich nicht mehr? (halten.) Was darf der Eid nicht? (gebrochen werden.) Was soll sich der Mensch nicht mutwillig? (in Gefahr begeben.) Was hält die Erde? (Winterschlaf.) Wie hatte Jakob den Joseph? Was nahm er? (Schaden.)

b) Sie soll **kurz, einfach** und **deutlich** sein. Bei langen und schwülstigen Fragesätzen wird der Fragepunkt verdunkelt, und die Frische des Unterrichtes leidet. Was beschloß Friedrich, der sich Sachsen nicht entreißen lassen konnte, nach ernster Beratung, obwohl ihm Dauns feste Stellung bekannt war? (Daun anzugreifen.) Flickwörter („nunmehr“, „eben“, „also“), Redewendungen („gebt nun einmal acht“, „hört mal zu“, „ich will mal sehen“, „denkt einmal darüber nach)!“, Fremdwörter (direkt, absolut, präzise, apropos) sind zu vermeiden. Undeutlich wird

eine Frage, wenn der Ton nicht richtig gelegt wird; es ist ein Unterschied, ob das erste, zweite usw. Wort betont wird, z. B Hattest du den Aufsatz angefertigt? Hinsichtlich der deutlichen Aussprache gelten dieselben Regeln wie bei der vortragenden Lehrform. Doppelfragen oder zusammengesetzte Fragen verwirren, z. B. Wann und wodurch errang Friedrich einen Sieg? Welche Grenzen hat Sachsen, und von welchen Ländern ist es umgeben?

B. Der Inhalt der Frage. a) Die Frage muß **logisch richtig** sein. Der logische Gedankenfortschritt muß eingehalten werden.

b) Sie soll **bestimmt** sein; sie darf nur eine Auffassung zulassen oder soll die Aufmerksamkeit auf einen Punkt lenken. Wie ist die Wurzel, das Blatt? (die Schüler raten; es muß durch einen Zusatz, z. B. der Form, der Farbe nach, eine nähere Bestimmung gegeben oder eine Aufgabe gestellt werden.) Diese eine Eigenschaft unbestimmt erfragenden Wie-Fragen, sowie Fragen mit den unbestimmten Zeitwörtern sein, haben, tun sind möglichst zu vermeiden. Was ist Königsberg? Was sind wir hier auf Erden? Was hatte Friedrich Wilhelm I.? Was für ein König war er? Was müssen alle Menschen? Was tun die Vögel im Frühjahr? (singen, bauen Nester usw.) Wo liegt Stettin? (an welchem Flusse, in welcher Provinz.) Was verursacht eine Überschwemmung? (Wodurch wird usw., welche Folgen usw.) Was führt die Hungersnot herbei? Welche Völker haben die Griechen besiegt? (Passivische Konstruktion.)

c) Sie muß **angemessen** sein, **nicht zu leicht** und **nicht zu schwer.** Der Fassungskraft der Schüler muß sie entsprechen; ist sie zu leicht, wird dem Kinde die Antwort in den Mund gelegt, so ist sie nicht anregend; ist sie zu schwer, so bleiben die Antworten aus, und eine neue Frage wird notwendig, z. B.: Welchen Eindruck machte das Wunder? (Unterstufe.) (Verteilung der Fragen in der einklassigen Schule oder in Klassen mit mehreren Jahrgängen.) Je mehr die Frage das selbständige Denken fördert, um so besser ist sie. Bis zur Antwort ist eine gewisse Zeit zum Überlegen erforderlich; sofort, Schlag auf Schlag erfolgende Antworten müssen die Fragestellung bedenklich erscheinen lassen (Scheinfragen mit verkappten Antworten). Was für einen Glauben hatte A. H. Francke, da er Werke der Liebe erzeigte? (werktätigen.) Wie heißt die Liebe, wenn jemand nur sich selbst liebt?

4. **Verteilung der Frage.** Alle Schüler sollen sich stets am Unterrichte beteiligen und für sich urteilen; die Frage ist deshalb an die ganze Klasse zu richten. Falsch ist es, erst den Namen des Schülers zu nennen und dann die Frage zu stellen. Nicht in der Reihe, sondern außer dieser ist zu fragen. Dabei sind die begabteren und lebhafteren Schüler nicht zu bevorzugen, sondern gerade die schwachen auf den vorderen Bänken sind besonders zu berücksichtigen. —

Richtige und gute Fragestellung lernt man nur durch sorgfältige Aufmerksamkeit und Übung, durch schriftliches Vorbereiten auf den

Unterricht und durch unnachsichtliche Selbstkritik (Nachbereitung!). Je gründlicher die Vorbereitung ist, um so mehr wird die Gefahr des äußerlichen Fragespieles, des leeren, zerpflückenden „Abfragens" vermieden. Wird z. B. auf der Oberstufe „Der 12jährige Jesus im Tempel" behandelt, so ist nicht zu fragen: Wohin gingen alle Jahre Jesu Eltern? Wer ging auch mit? Wie alt war er? Wohin kehrten sie nach dem Feste zurück? Was wird aber von dem Kinde Jesus erzählt? usw. Vielmehr ist eine zusammenfassende Aufgabe hier zu stellen: Erzähle von der Festreise und der Festwoche der heiligen Familie! Der Abschnitt ist also nach dem Vortrage sogleich nachzuerzählen. Was in entwickelnder Form dargeboten ist wie im Rechnen, in der Naturkunde, ist nach jedem Abschnitte von den Schülern im zusammenhängenden Vortrag zu wiederholen.

5. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik?** Sokrates beabsichtigte mit seiner dialogischen Lehrweise die Entwickelung von Wahrheiten. Trotzendorf stellte die Frage sehr hoch: „Wer die Fragemethode des Katechisierens und des Examinierens aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt." Pestalozzi sprach sich in mißbilligender Weise über die Übertreibungen der fragenden Methode aus: „Selbst der Adler und Habicht können keine Eier aus dem Neste holen, wenn diese noch nicht hineingelegt sind." Dinter war ein Meister in der Katechetik, er hat in seinem Werke: „Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik" dargelegt, welche Anforderungen er an die Fragebildung stellte. Diesterweg nennt die fragend-entwickelnde Lehrform „die Krone der Lehrgeschicklichkeit und den Höhepunkt des Lehrerlebens".

Anm.: Der **„darstellende"** Unterricht ist die Anwendung der fragenden (entwickelnden) Lehrform auf geschichtliche Stoffe. Die geschichtliche Erzählung wird nicht vom Lehrer vorgetragen oder vom Schüler gelesen, um dann als Grundlage einer vertiefenden Besprechung zu dienen, sondern sie wird von den Schülern unter den leitenden Fragen des Lehrers „erarbeitet", „dargestellt" (vgl. dazu Herbart, Umriß § 107). Der „bloß darstellende" Unterricht Herbarts dient zur Erweiterung des Erfahrungskreises des Zöglings, nicht auch zur begrifflichen Bearbeitung des Erfahrungsstoffes (beides geschieht nach Herbart in dessen „synthetischem" Unterrichte; daher dort das Wort „bloß"); die Lehrform ist der Vortrag (Erzählung und Beschreibung). Statt dessen setzt Ziller, der die Erzählung nicht gestattet, das Lehrgespräch oder den „entwickelnd-darstellenden" Unterricht. Über die Fortentwickelung dieser Frage s. Linde, Der darstellende Unterricht. Leipzig. Gleichmann, Über Herbarts bloß darstellenden Unterricht. Langensalza, Beyer & S. A. Gräve, Der darst. Unterricht. Minden, Marowsky. Achenbach, Präparationen zur Beh. deutscher Gedichte. Folz, Anl. zur Beh. deutscher Gedichte und dessen Aufsatz in Reins Enz. Hdb. I, wo weitere Literatur.

§ 63. Die Antwort.

1. **Eigenschaften.** a) Die Antwort soll **laut** und **deutlich** sein. Leise Antworten werden weder vom Lehrer noch von den Mitschülern verstanden; sie können also nicht aufgefaßt und beurteilt werden. Eine

flüsternde Sprache (wie zuweilen besonders bei Mädchen) ist in manchen Fällen ein Zeichen von Schüchternheit und geringem Selbstvertrauen, oder aber ein Zeichen von Unhöflichkeit; auch bringt sie durch Wiederholungen Zeitverlust mit sich; ferner ist sie auch eine Folge von Unaufmerksamkeit und unsicherem Wissen und Können. Von Anfang an sind deshalb die Schüler, insbesondere die Lernanfänger, an ein lautes, nicht schreiendes Sprechen zu gewöhnen. Der häßliche Schulton, der leiernde Tonfall der Stimme ist nicht zu dulden. Der Schüler soll sich einer deutlichen, reinen Aussprache befleißigen (vgl. die vortragende Lehrform). Sprachliche Zucht! Vokale — rein! Konsonanten — sorgfältig! Tonlose Silben — vollständig! Guter Gesang! Orthographie! Vgl. „Methodik", Band II.

b) Die Antwort soll **vollständig** sein. Den Zuruf „Satz" darf sich der Lehrer nicht verdrießen lassen, bis die Gewohnheit, nicht in abgerissenen Ausdrücken oder mit äußerlichem „Ja" oder „Nein", sondern in vollständigen Sätzen zu antworten, erreicht ist. In manchen Fällen, wie im Rechnen, bei Wiederholungen wird abgekürzt und nicht im Satze geantwortet. Im übrigen aber darf zur Kontrolle der richtigen Auffassung und der Aufmerksamkeit, besonders aber im Interesse der sprachlichen Bildung (zumal auf der Unterstufe) und des sinnrichtigen Denkens niemals von der Forderung einer Antwort im Satz abgewichen werden.

c) Die Antwort soll **richtig** sein, sowohl sprachlich als auch sachlich. Daraufhin ist jede Antwort zu prüfen. Jeder grammatische Fehler ist auszumerzen (Dialekt), jede sachliche Unrichtigkeit zu berichtigen. Vorsagen, auch das vor sich Hinflüstern ist in keinem Falle zu dulden. Die Antwort muß sich an die Lehrfrage logisch anschließen; dabei hat der Schüler die Lehrfrage nicht in seine Antwort aufzunehmen, auch darf der Lehrer nicht darauf bestehen, daß ihm eine Antwort genau so gegeben wird, wie er sie sich gedacht und zurechtgelegt hat.

Wiederholungen der Antworten durch den Lehrer sind fast in allen Fällen störend, ermüdend und deshalb unstatthaft. Beifallsbezeugungen (richtig! gut! schön!) sind namentlich bei älteren Schülern selten zu äußern. Zwischenbemerkungen, wie bei Lehranfängern das häufige „Setz dich!" nach jeder Antwort, sind zu vermeiden.

2. **Behandlung der Antworten.** Richtige Antworten sind zur Fortführung des Unterrichtes zu verwerten und auszunutzen. Teilweise richtige Antworten (z. B. sachlich richtige, grammatisch falsche) sind in seltenen Fällen zu übergehen oder abzuweisen; das Falsche muß berichtigt und das Richtige herausgeschält werden. Bei ganz falschen Antworten ist es Aufgabe des Lehrers zu überlegen, welches Ursache des Irrtums sei, ob die Schuld an ihm selbst (seiner [F]estellung) oder an dem Schüler (an dessen Denkträgheit, Unauf-

merksamkeit) liege. **Bleiben Antworten aus**, so kann dies in der Fragestellung, in der Unachtsamkeit, Schüchternheit und auch im Eigensinn der Schüler seinen Grund haben. Bleiben Antworten sehr häufig aus, so liegt die Schuld zweifellos an der mangelhaften didaktischen Gewandtheit des Lehrers (s. § 58).

Lächerlich wirkende Antworten soll der Lehrer in schonender Weise aufnehmen und so wenden, daß der Schüler vor Beschämung und Entmutigung bewahrt werde.

Die **Berichtigung** von teilweise oder ganz falschen Antworten muß **von dem gefragten Schüler selbst** geschehen; ist er dazu nicht imstande, auch bei angewandten Hilfsfragen nicht, so helfen andere Schüler ein; dann aber hat **jedesmal der zuerst gefragte Schüler das Richtige mit Verständnis zu wiederholen**. (Weshalb?)

§ 64. Das Chorsprechen.

Auf die Fragestellung des Lehrers hat nur **ein** Schüler zu antworten; das unaufgeforderte Zugleichsprechen mehrerer oder aller Schüler ist gänzlich unpädagogisch.

Soll im Chor geantwortet werden, so hat dies auf eine durch ein Zeichen gegebene Aufforderung hin taktmäßig von allen Schülern einer Klasse oder Abteilung zu erfolgen.

1. **Stoff, Zeit, Art und Weise und Grund des Chorsprechens.** Memorierstoffe aller Art: Gedichte (auch mit verteilten Rollen); Liedstrophen, Gesetze, Wahrheiten, Regeln (s. § 60 die 4. formale Stufe) können durch Chorsprechen eingeübt werden.

Von der ersten Schulwoche ab beim Lesenlernen, beim Anschauungsunterrichte, bei Memorierübungen, beim Rechnen (Chorzählen) wird das Chorsprechen angewandt. Nur wenn völlige Übereinstimmung im Wortlaute herrscht, darf es eintreten. Ein Wink, ein Wort (alle! oder auf! bzw. Klasse! bei letzterem Zuruf Aufstehen der Kinder) genügen als Zeichen des Chorsprechens.

Sehr häufig wird das Chorsprechen auf der Unterstufe angewandt; hier ist es zuerst noch recht unvollkommen; die Kinder sprechen zunächst gehackt, eintönig und schreiend; mehr und mehr, besonders aber auf der Mittel- und Oberstufe, muß das Mechanische der Unterstufe abgestreift, und ein sinngemäßeres, ausdrucksvolles, moduliertes Sprechen erstrebt und erreicht werden. Der Lehrer hat dabei unter Umständen selbst mitzusprechen, Pausenlänge anzugeben, durch Zeichen alle Stimmen in Einklang zu bringen und zu halten.

Das Chorsprechen ist ein gutes Zuchtmittel; alle gehorchen dem Winke des Lehrers. Die Schüchternheit mancher Kinder wird überwunden, die Zunge der Lernanfänger wird gelöst. Durch das Chorsprechen wird

das Kind unterrichtsfähiger gemacht. Das Chorsprechen ist ein Mittel zur Einprägung des Memorierstoffes, zur Erlangung einer sinngemäßen Betonung, zur Förderung einer guten Aussprache, zur Weckung der Aufmerksamkeit und zur Förderung des Gemeinsinnes, zur gleichmäßigen Durcharbeitung einer vollen Schulklasse (jeder muß sich beteiligen), zur Kontrolle des häuslichen Fleißes. Es ist ein Erfrischungs- und Belebungsmittel, das namentlich gegen Ende der Stunde hin (am heißen Sommernachmittage) sehr angebracht ist. Vgl. Chorlesen, Taktschreiben, Chorsingen.

2. Geschichtliches. Francke brachte das Chorsprechen beim Unterricht im Lesen zur Anwendung; ebenso forderte es das General-Landschul-Reglement als Hilfsmittel beim Lesenlernen. Vgl. ferner Pestalozzi (Aufenthalt in Stanz), Herbart, Umriß § 69 und 81; im 2. Abschnitte seines Aufsatzes: „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" heißt es:

„Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube. — — — Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule; nein, nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt haftend an das, was eben gelernt wurde, daß ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eines von den lernenden Kindern zu werden. Ich ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eines schwiege oder nachlässig spreche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder tat meinem Ohre wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat; durch ihre schweizerischen Eltern konnte ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein. Aber die Erklärung lag nahe; das taktmäßige Zugleichsprechen bringt ein reines Artikulieren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht, sich seine Aussprache selbst. Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war mir auch kein Rätsel; jedes Kind beschäftigte zugleich Mund und Hände; keinem war Untätigkeit und Stillschweigen auferlegt; das Bedürfnis nach Zerstreuung war also gehoben; die natürliche Lebhaftigkeit verlangte keinen Ausweg, wie der Strom des Zusammenlebens keinen gestattete."

§ 65. Die Aufgabe.

Wie die fragende Lehrform, so wendet sich auch die Aufgabe (aufgebende Lehrform) an die Selbsttätigkeit der Schüler.

„Was in der Schule selbst unterrichtet werden kann, verweise man nicht in die Privat-Aufgaben. Übermäßige häusliche Aufgaben charakterisieren gar häufig den ungeschickten oder bequemen Lehrer, welcher die Schwierigkeiten gern von sich ab- und auf die Schüler wälzt" (Schwarz). „Derjenige Lehrer, welcher häusliche Aufgaben aufgibt, um sich in der Schule die Mühe zu sparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto saurer werden" (Herbart, Umriß § 123).

1. **Notwendigkeit und Zweck.** Die Hauptarbeit der Stoffeinprägung und der Anfertigung der Schulaufgaben muß in der Schule selbst in gemeinsamer Arbeit des Lehrers und Schülers verrichtet werden. Denn im Hause fehlt es zuweilen an der die Arbeitszeit regelnden Aufsicht und an der zu ernstem Arbeiten anhaltenden Zucht; ferner an geeignetem, sauberen Arbeitsplatz, an Licht und guter Tinte. Zerstreuungen, wie sie die häuslichen Verhältnisse mit sich bringen, Haus- und Feldarbeiten der mannigfachsten Art, die das Elternhaus oft fordert, lassen das Anfertigen der Schularbeiten auf eine ungünstige Zeit verschieben und sie dann häufig nur unvollkommen ausfallen. Und doch ist die sorgfältige Ausführung der schriftlichen und mündlichen Schularbeiten notwendig zur Befestigung, Anwendung und Vertiefung der erworbenen Kenntnisse. Dabei werden die Kinder an eine regelmäßige Tätigkeit, an Ordnung und Sauberkeit, an Redlichkeit, an selbsttätige Fortbildung gewöhnt. Das Bewußtsein der Selbständigkeit wird lebendiger, das Gefühl der Sicherheit im Wollen und Können und damit des Selbstvertrauens wird gestärkt, die Freude am Gelingen der Arbeit hervorgerufen. Auch sind die häuslichen Arbeiten ein Bindeglied zwischen Haus und Schule.

2. **Regeln.** Die Aufgaben müssen a) **deutlich** und **bestimmt** sein. Allgemein gehaltenes Aufgeben, bei dem Mißverständnisse entstehen, und die Schüler nicht recht wissen, um was es sich handelt, muß vermieden werden; je jünger die Schüler sind, um so sorgfältiger sei man hinsichtlich der deutlichen Stellung der Aufgaben;

b) **angemessen** sein; sie dürfen einerseits das Maß der geistigen und körperlichen Kräfte nicht übersteigen, anderseits nicht zu leicht sein. Nicht Zwang oder Furcht vor Strafe, sondern das bei der Vorbereitung der häuslichen Aufgaben im Unterrichte angeregte Interesse soll die Haupttriebfeder beim Anfertigen der Arbeiten sein. Die Aufgaben müssen deshalb der Fassungsgabe der Kinder entsprechen. Zu schwierige Aufgaben machen die Schüler mißmutig, verdrossen und unwillig, lassen ihren Lerneifer erlahmen und zwingen sie häufig, fremde Hilfe in Anspruch zu nehmen (Rechnen mit unbequemen Zahlen, Länderzeichnungen, Aufsätze, deren Thema außerhalb des Vorstellungskreises der Kinder liegt, Zahlenmaterial, Regentenreihen) Wie zu schwierige, so sind auch zu umfangreiche Aufgaben, zumal solche, die nur eine mechanische Tätigkeit erheischen, zu vermeiden (keine Strafarbeiten!). Beide Arten von Arbeiten, die den Schüler bis in die späte Nacht hinein am Arbeitstische festhalten, führen zur Überbürdung, behindern die körperliche Entwickelung und schädigen die Gesundheit besonders der jüngeren Schüler. Mit der Arbeit müssen Erholung und Ruhe (s. „Hygiene") abwechseln; man lese die hierher gehörigen beherzigenswerten „Vorschriften über Gesundheitspflege"

§ 27, I, 11, II, 7; II, 8; III, 1—8; V, 1—11, [illegible]
Schülerindividualität!

c) sorgfältig kontrolliert werden. Abhören der [illegible] Durchsehen der Arbeiten ist eine unerläßliche Pflicht des [illegible] deren Erfüllung es mit abhängt, in welcher Weise die Arbeiten [illegible] werden. Oberflächliches Verfahren kann die fleißigen Schüler [illegible] die nachlässigen darin bestärken, mit noch weniger Sorgfalt und [illegible]haftigkeit die Aufgaben anzufertigen;

d) gleichmäßig und richtig auf die Wochentage verteilt [illegible] Maß und Dauer der Arbeiten für die einzelnen Schultage [illegible] (bei mehrklassigen Schulen) das Klassenbuch, der Lehrbericht [illegible] die Kinder im 1. Schuljahre genügen etwa 10—15 Minuten, [illegible] 3. 4. etwa 30—40 Min., im 5. und 6. etwa 40—60 Min. [illegible] 7. 8. Schuljahre 1—1½ Stunden Arbeitszeit. Um eine Überbürdung [illegible] zu verhüten, dient nachstehender Entwurf eines Arbeitsplanes [illegible] die Schüler.

Arbeitsplan

[illegible] Schularbeiten.

Zum Montag:	Zum Dienstag:	Zum Mittwoch:	Zum Donnerstag:	Zum Freitag:	Zum Samstag:
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Bibl. Geschichte[1])	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	Rechenarbeit	[illegible]
[illegible]			[illegible]	—	

[illegible] und Übung.

[illegible] schon [illegible] der Einprägung [illegible] Vorstellungen [illegible] der Herrschaft [illegible] und das Ge[illegible] nur wenig, [illegible]

[illegible] Die Memorie[illegible] nur gleich[illegible] nur zu jedem [illegible]

1. **Arten.** Man unterscheidet zwei Hauptarten der Wiederholung:

A. Die **immanente** (d. h. innewohnend, dem Lehrstoffe anhaftend) ederholung. Sie ist zumeist unabsichtlich, indem bei Durchnahme neuen Stoffes das früher Gelernte sich von selbst einstellt und mit n Neuen sich verbindet (z. B. mit geschichtlichen Stoffen geographische; Behandlung einer Pflanze fallen dem Schüler chemische Vorgänge i). Gelegentlich tritt sie während des Unterrichtes auf; in dessen rtschritt wird sie aufgenommen. „Guter Unterricht," sagt Herbart, ermag viel, um die Tiefe zu sichern, indem er das Alte wiederholend chruft." Durch Wecken, Heranziehen und Verschmelzen älterer Vorllungen mit den neuen gewinnen diese an Klarheit und Kraft und an nwirkung auf den Willen; der Gedankenkreis wird durch vielseitiges rknüpfen ein mehr geschlossener. Das Alte aber wird aufgefrischt, ter neue Gesichtspunkte gestellt und darum belebt, geklärt, vertieft und festigt.

Es sind Beispiele immanenter Repetition mit Beziehung auf die einzelnen malen Stufen aufzusuchen!

B. Die **absichtliche**, periodisch **feststehende** Wiederholung. Sie tt auf:

a) sehr häufig während des Unterrichtsganges, indem der hüler veranlaßt wird, wiederzugeben, nachzusprechen, nachzumachen, was r Lehrer einmal oder auch wiederholt dargeboten hat. Vgl. das erste hreiben und Lesen, die Wiedergabe einer Erzählung usw.;

b) gegen Ende der Stunde, wo das Durchgenommene noch einl zusammengefaßt wird;

c) bei Beginn der Stunde, wo der Stoff zunächst aus früherer it, dann aus der letzten Stunde (auf Grund der häuslichen Wiederholungsbeit) wiederholt wird. Stoffverknüpfung und Überleitung;

d) am Ende eines größeren Stoff- oder Zeitabschnittes. e Wiederholung ist nicht zu lange aufzuschieben; denn wenn sie nötig rd, ist sie schon fast zu spät.

In die Wiederholung ist Abwechselung zu bringen (Gruppen-, Reihenbung, sogen. Querschnitte, Aufstellen einheitlicher Gesichtspunkte) Überau usw.); sonst kann sie eintönig werden; Anlage des Lehr- und offplanes!

2. **Zweck.** Die Wiederholung hat den Zweck, wertvolle Stoffe dem hüler einzuprägen (s. das Gedächtnis), das Vorstellungsmaterial zu ren, zu bereichern, zu vertiefen, zu befestigen, einen innigen Zunmenhang zwischen den Gedanken zu bilden und somit auf den Willen zuwirken. „Ohne Reichtum des Gedächtnisses fehlt es auch später dem illen an dem Vorstellungsmaterial, aus dem der Wille schöpfen muß" ller). Historische Stoffe, wie biblische Geschichten, mögen in ihren nzelheiten wieder vergessen werden, aber die Ausbeute aus ihnen, die

§ 97, I, 11; II, 7; II, 8; III, 1—8; V, 1—11, **Berücksichtigung der Schülerindividualität!**

c) **sorgfältig kontrolliert werden.** Abhören der Aufgaben und Durchsehen der Arbeiten ist eine unerläßliche Pflicht des Lehrers, von deren Erfüllung es mit abhängt, in welcher Weise die Arbeiten angefertigt werden. Oberflächliches Verfahren kann die fleißigen Schüler entmutigen, die nachlässigen darin bestärken, mit noch weniger Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit die Aufgaben anzufertigen;

d) **gleichmäßig und richtig** auf die Wochentage **verteilt werden.** Maß und Dauer der Arbeiten für die einzelnen Schultage regelt u. a. (bei mehrklassigen Schulen) das Klassenbuch, der Lehrbericht. Für die Kinder im 1. Schuljahre genügen etwa 10—15 Minuten, im 2.—4. etwa 30—40 Min., im 5. und 6. etwa 40—60 Min. und im 7.—8. Schuljahre 1—1½ Stunden Arbeitszeit. Um eine Überbürdung mit zu verhüten, dient nachstehender Entwurf eines Arbeitsplanes für die Schüler:

Arbeitsplan

für häusliche Schularbeiten.

Zum Montag:	Zum Dienstag:	Zum Mittwoch:	Zum Donnerstag:	Zum Freitag:	Zum Sonnabend:
Katechismus	Bibl. Geschichte	Gedicht	Katechismus	Bibl. Geschichte[1])	Kirchenlied
Ab- und Aufschreiben	Rechenarbeit	Rechenarbeit	Ab- und Aufschreiben	Rechenarbeit	Rechenarbeit
Überlesen eines Lesestückes	—	—	Überlesen eines Lesestückes	—	—

§ 66. Wiederholung und Übung.

Über Wiederholung und Übung ist bei gegebenen Anlässen schon manches ausgeführt worden, vgl. § 14 ff. die Erleichterung der Einprägung (durch rechte Wahrnehmung usw.), die koinzidierenden Vorstellungen, auf denen die Macht der Wiederholung beruht, § 19 die Reproduktion der Vorstellungen, § 21 die drei Arten des Lernens und das Gedächtnis, § 60 die formalen Stufen u. a. Es bleibt daher nur übrig, hier noch kurz einiges zusammenzustellen:

[1]) Über die Bibelabschnitte s. Band II (Methodik). Die Memorieraufgaben sind für die Ober- und Mittelstufe der einklassigen Schule nicht gleichmäßig zu stellen, sondern gegeneinander abzuwägen. Die Unterstufe hat zu jedem Tage eine kleine Arbeit im Abschreiben, Lesen (und Rechnen).

1. **Arten.** Man unterscheidet zwei Hauptarten der Wiederholung:

A. Die **immanente** (d. h. innewohnend, dem Lehrstoffe anhaftend) Wiederholung. Sie ist zumeist unabsichtlich, indem bei Durchnahme des neuen Stoffes das früher Gelernte sich von selbst einstellt und mit dem Neuen sich verbindet (z. B. mit geschichtlichen Stoffen geographische; bei Behandlung einer Pflanze fallen dem Schüler chemische Vorgänge ein). Gelegentlich tritt sie während des Unterrichtes auf; in dessen Fortschritt wird sie aufgenommen. „Guter Unterricht," sagt Herbart, „vermag viel, um die Tiefe zu sichern, indem er das Alte wiederholend wachruft." Durch Wecken, Heranziehen und Verschmelzen älterer Vorstellungen mit den neuen gewinnen diese an Klarheit und Kraft und an Einwirkung auf den Willen; der Gedankenkreis wird durch vielseitiges Verknüpfen ein mehr geschlossener. Das Alte aber wird aufgefrischt, unter neue Gesichtspunkte gestellt und darum belebt, geklärt, vertieft und befestigt.

Es sind Beispiele immanenter Repetition mit Beziehung auf die einzelnen formalen Stufen aufzusuchen!

B. Die **absichtliche**, periodisch **feststehende** Wiederholung. Sie tritt auf:

a) sehr häufig während des Unterrichtsganges, indem der Schüler veranlaßt wird, wiederzugeben, nachzusprechen, nachzumachen, was der Lehrer einmal oder auch wiederholt dargeboten hat. Vgl. das erste Schreiben und Lesen, die Wiedergabe einer Erzählung usw.;

b) gegen Ende der Stunde, wo das Durchgenommene noch einmal zusammengefaßt wird;

c) bei Beginn der Stunde, wo der Stoff zunächst aus früherer Zeit, dann aus der letzten Stunde (auf Grund der häuslichen Wiederholungsarbeit) wiederholt wird. Stoffverknüpfung und Überleitung;

d) am Ende eines größeren Stoff- oder Zeitabschnittes. Die Wiederholung ist nicht zu lange aufzuschieben; denn wenn sie nötig wird, ist sie schon fast zu spät.

In die Wiederholung ist Abwechselung zu bringen (Gruppen-, Reihenbildung, sogen. Querschnitte, Aufstellen einheitlicher Gesichtspunkte) Überschau usw.); sonst kann sie eintönig werden; Anlage des Lehr- und Stoffplanes!

2. **Zweck.** Die Wiederholung hat den Zweck, wertvolle Stoffe dem Schüler einzuprägen (s. das Gedächtnis), das Vorstellungsmaterial zu klären, zu bereichern, zu vertiefen, zu befestigen, einen innigen Zusammenhang zwischen den Gedanken zu bilden und somit auf den Willen einzuwirken. „Ohne Reichtum des Gedächtnisses fehlt es auch später dem Willen an dem Vorstellungsmaterial, aus dem der Wille schöpfen muß" (Ziller). Historische Stoffe, wie biblische Geschichten, mögen in ihren Einzelheiten wieder vergessen werden, aber die Ausbeute an

Grundgedanken (Kernsprüche usw.) müssen sorgfältig eingeprägt werden, damit sie später im Leben als Grundsätze auf Gesinnung und Handeln veredelnd wirken, erheben, erbauen und trösten (s. § 45 u. 82). Einzelnes durch fragendes Zergliedern zu wiederholen, hat wenig Wert. Denn „Vereinzeltes und Ungeordnetes hat wenig Kraft in der Seele, und von ihm kann keine so bedeutende Wirkung ausgehen, wie es das Wollen ist". Erst stetes Vergleichen und inniges Verknüpfen des Wissensstoffes macht das Wissen zum wahren geistigen Besitz. „Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger, als etwas Neues lernen und jenes darüber vergessen." — „Was so wichtig gehalten wird, daß man es dem Schüler zumutet, es auswendig zu lernen, darf ihm nicht wieder verloren gehen. Dafür zu sorgen, ist der Schule Pflicht. Es nicht zu tun, ist Gewissenlosigkeit" (Diesterweg).

Wiederholung und Übung dienen dazu, daß die Vorstellungsreihen klarer, sicherer und schneller reproduziert und eingeprägt werden (vgl. die koinzidierenden Vorstellungen). Je mechanischer, äußerlicher gelernt werden mußte, desto notwendiger ist eine häufige Wiederholung; was aber logisch oder judiziös gelernt wurde, bedarf weniger der Wiederholung und Übung (s. die Memorierarbeit § 21 und die formalen Stufen). Je häufiger die motorischen Nerven (s. § 12) in Bewegung gesetzt werden, um so schneller ist ihre Tätigkeit (vgl. das Schreiben auf der Unterstufe, das Klavier- und Violinspiel). Übung macht den Meister!

§ 67. Gesichtspunkte für die Beurteilung einer Probelektion.[1]

A. Stoff.

I. Auswahl und Anordnung des Stoffes.

1. Stand die Menge des Unterrichtsstoffes in richtigem Verhältnis zu der gegebenen Zeit? 2. War der Unterrichtsstoff gesichtet und gegliedert (in Einheiten)? 3. War die logische Disposition klar und übersichtlich?

II. Art der Behandlung. Bezüglich der Lehrstufen.

a) Wurden die Lehrtätigkeiten (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung [Übung und Verwertung]) in angemessener (gebotener und richtiger) Weise angewendet? b) Wurde nicht zuviel Zeit auf eine derselben verwendet? c) Wurde das Lehrziel richtig angegeben? d) Wurde das Neue auf der sicheren Grundlage des Alten aufgebaut? e) Wurde anschaulich dargeboten? aa) Wurden die zu Gebote stehenden Hilfsmittel richtig benutzt? bb) Waren noch andere, notwendige oder wünschenswerte, mit Leichtigkeit zu beschaffen? cc) Wurden

[1] S. Dr. Frick, Lehrproben, H. 8, und Kehr-Schöppa, „Päd. Blätter", 1889, 1.

überflüssige Erklärungen vermieden? f) Wurde logisch entwickelt? g) Wurde systematisch bearbeitet? h) Wurde sicher eingeübt und fest eingeprägt? i) Wurde die passende Anwendung gemacht?

Bezüglich der Lehrform.

1. Waren die Fragen richtig gebildet?

a) Waren die Antworten der Kinder darin berücksichtigt? b) Wurden Konzentrationsfragen gestellt? c) Waren die nötigen Hilfsfragen bereit? d) Waren Zergliederungs-, Entwickelungs- und Prüfungsfragen am rechten Ort? e) Wurden die Fragen an die ganze Klasse gerichtet? f) Wurden sie gleichmäßig an die Schüler verteilt?

2. Hat der Lehrer, ohne lange herumzufragen, das erklärt oder beschrieben, was die Schüler nicht oder doch nicht leicht finden konnten? 3. Hat er es verstanden, am geeigneten Orte durch den Vortrag die rechten Gefühle in die Herzen zu senken? 4. Hat er einfach, klar und verständlich und ohne Umschweife erzählt?

B. Die Lehrerpersönlichkeit.

1. War die Haltung des Lehrers eine würdige, von störenden Manieren frei? Beherrschte er die Klasse durch den Blick, durch die Stärke und Wärme des Lehrtones? War er im Unterricht frisch und anregend? War sein Sprechen ein korrektes, artikuliertes, deutliches, aber nicht überlautes, sparsames? War sein Lesen ein mustergültiges?

2. Wußte er stets die ganze Klasse zu beschäftigen? Erhielt er die Aufmerksamkeit und Teilnahme der Schüler im allgemeinen auf gleicher Höhe? Verstand er es, dieselben durch zweckmäßige äußere Mittel (Pausen, Veranlassung zum Aufstehen, Sichgeraderichten, Chorsprechen usw.) zur rechten Zeit wieder aufzufrischen? Hatte er Auge und Ohr für die Fehler und Überschreitungen der Schüler, oder hat er manches gar nicht bemerkt, oder vielleicht nicht gerade beachten wollen?

C. Gesamterfolg der Lektion.

1. War ein deutlicher Gewinn an den Schülern bemerklich? Ist insbesondere ihre Selbsttätigkeit angeregt worden? 2. Ließ die Lektion an dem Lehrer einen deutlichen Fortschritt, selbständiges Verständnis der ihm erteilten Winke und sorgsame Beachtung derselben erkennen?

II. Erziehungslehre.

A. Grundverhältnisse der Erziehung.

§ 68. Begriff und Aufgabe der Erziehung.

Erzieher und Zögling stehen in der Erziehung einander gegenüber; jener, bereits erzogen, mündig, wirkt auf diesen, den in seinem geistigen Innern noch Unbestimmten, Unmündigen ein. Eine Einwirkung kann absichtslos und zufällig, einseitig und unzeitig geschehen. Mit solchen Einflüssen, wie sie die Lebensgemeinschaft mit sich bringt, hat die Erziehung als mit mächtigen Faktoren zu rechnen. Aber eine derartige Einwirkung verdient nicht, auch wenn sie von Mündigen ausgeht, den Namen des Erziehens.[1]) Die erziehliche Einwirkung, die berufsmäßige Erziehung überläßt es nicht dem Zufall, was aus dem Zögling werden soll; sie ist vielmehr eine zielbewußte Fürsorge für das werdende Leben, dem sie eine feste Gestalt und Richtung verleihen will.[2]) Daher läßt sie ihre Einwirkungen immer aus ganz bestimmten Absichten hervorgehen, ordnet alle ihre Maßnahmen und Tätigkeiten einem bestimmten, klar erkannten Ziel unter und setzt sie zu ihm in engste Beziehung. Wie das Ziel, so müssen beim Erziehungswerk auch die zu ihm hinführenden Wege bekannt und festgelegt sein.

Der Mensch besteht aus Seele und Leib. Auf die Ausbildung beider Seiten hat sich die Erziehung zu erstrecken. Unausgesetzt hat sie ihr Augenmerk auch auf die Pflege des Leibes zu richten. Ihre eigentliche Aufgabe aber erblickt sie in der geistigen und sittlichen Bildung des Zöglings, in der festen, in allen Lebenslagen sich bewährenden Gestaltung des gesamten inneren Menschen.

---

[1]) Mhd. erziehen = herausziehen, hinaufziehen (vgl. er = aus, auf, in erlösen, erheben, errichten); es wird ein unvollkommener Zustand vorausgesetzt, aus dem der Mensch herauszuziehen, und ein Höhepunkt, zu dem er hinaufzuziehen ist.

[2]) „Insofern die Erziehung das heranreifende Geschlecht fürsorgend und fördernd in seiner Entwickelung begleitet, ist ihr Blick in die Zukunft gerichtet; aber, dem Doppelantlitz des Janushauptes vergleichbar, schaut sie zugleich in die Vergangenheit, auf die Kette der Geschlechter, welcher sie ein neues Glied anfügt, und auf die überkommenen Güter der Gesittung, die sie wie einen Fideikommiß zu erhalten und weiterzugeben beflissen ist. So ist sie auch Pflichtausübung in doppeltem Sinne: Ausübung einer Liebespflicht gegen die Nachkommenschaft, und einer sozialen Pflicht gegen die Lebensgemeinschaften und Träger der Gesittung, an welche sie die Jugend gleichsam abliefert, damit dem Gemeinwesen die Bürger, der Gesellschaft die arbeitenden Kräfte, der Nation die Volksgenossen, dem Glaubensverbande die Verehrer der Gottheit nicht ausgehen." O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Vgl. Ziller, Einleitung in die allg. Pädagogik § 1. Näheres siehe im „Quellenbuch zur Pädagogik" § 22 u. 23.

Danach ist **die Erziehung eine absichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Zögling, die eine bestimmte Gestaltung seines gesamten geistigen Innern und seine körperliche Entwickelung zum Zwecke hat.**[1])

In dieser Begriffsbestimmung der Erziehung ist als **formale** Aufgabe oder als formales Ziel des Erziehers die Gestaltung des gesamten geistigen Innern bezeichnet. Es bedarf daher noch einer näheren Darlegung, welcher Art diese bestimmte Gestaltung sein soll oder welches der **Inhalt** des uns vorschwebenden Erziehungszieles sei. Doch hat diese nähere Bestimmung des Erziehungszieles nur dann eine praktische Bedeutung, wenn wir zuvor untersucht haben, ob und wieweit dem Erzieher es überhaupt **möglich** ist, das geistige Leben des Zöglings zu gestalten, wie groß die Macht der Erziehung ist und welche Schranken ihr gezogen sind, ob trotz dieser Grenzen die Bildung des geistigen Lebens möglich oder der Zögling bildsam sei.[2])

§ 69. Möglichkeit der Erziehung.

1. **Macht der Erziehung.** Geschichte und Erfahrung lehren, wie gewaltig die **Macht** der Erziehung ist. Besonders in Zeiten der Not und Bedrängnis wird ihre Bedeutung für das Volksleben allgemein geschätzt. Auf sie weist im Dreißigjährigen Kriege Comenius mit Nachdruck hin: „Der Mensch, wenn er Mensch werden soll, muß gebildet werden." Das lebendig und allgemein erwachende Interesse für erziehliche Fragen zu Basedows Zeiten, dem man große Geldbeträge für Zwecke der Erziehung zur Verfügung stellte, bezeugt, welchen großen Einfluß man der Erziehung in bezug auf Heranbildung der Jugend beimaß; er glaubte, daß „das Wesen der Schulen und Studien das brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat glücklich zu machen."[3]) „Die menschliche Gattung," äußerte Friedrich der Große, „sich selbst überlassen, ist brutal; nur die Erziehung vermag etwas," und Kant äußerte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht." In jener traurigen Zeit nach dem unglücklichen Kriege schrieb vom Stein: „Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird

[1]) „Erziehen" ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben des anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird" (Waitz-Willmann, Allg. Pädagogik. Braunschweig. Herbart versteht unter Erziehung „die Sorge für die Geistesbildung", unterschätzt aber nicht die Pflege und Bildung des Körpers: „die Idee der Vollkommenheit erinnert an Gesundheit des Körpers und Geistes samt der Wertschätzung beider und ihrer absichtlichen Kultur".

[2]) Die Fürsorge für die körperliche Entwickelung des Zöglings ist in dem Abschnitt über Schulhygiene dargelegt.

[3]) „Vorstellung an Menschenfreunde" (1768); s. Quellenbuch, S. 165.

durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit leichter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." (S. auch Fichte und Schleiermacher, Band III.) Was eine gute Erziehung vermag, dafür liefern die drei großen, siegreich geführten Kriege der jüngsten Vergangenheit den schlagendsten Beweis.

Doch auch das Gegenteil wird behauptet und die Macht der Erziehung angezweifelt. Man beruft sich auf die Erfahrung des alltäglichen Lebens; sie zeigt, wie ein Mensch trotz der günstigsten Verhältnisse und sorgfältigster Erziehung auf Abwege gerät und zugrunde geht, während ein anderer trotz mangelhafter Erziehung und widerwärtigster Verhältnisse sich zu etwas Tüchtigem emporgearbeitet hat. Eine solche Einschätzung der Macht der Erziehung aber kann auf unvollkommenen Beobachtungen der Eltern und Erzieher beruhen, die wesentliche Faktoren übersehen oder unrichtig deuten. Die Tatsache, daß der Mensch erziehlich beeinflußt werden kann, steht geschichtlich und erfahrungsgemäß fest. Aber unbeschränkt ist die Macht der Erziehung nicht.

2. **Schranken der Bildsamkeit des Zöglings.** Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Erziehung nicht aus jedem alles machen kann. Die Annahme muß jedem Lehrer und Erzieher völlig fern liegen, daß er alle Ursachen, die das geistige Werden des in seinem Innern noch nicht festen, aber bildsamen Zöglings bedingen, oder sie auch nur zum größeren Teile in seiner Gewalt habe. Seiner erziehlichen Macht sind **Schranken** gesetzt, und zwar einmal durch die dem Zögling angeborenen Anlagen, die für den Erzieher niemals völlig durchsichtig sind, und dann durch die verborgenen Mitarbeiter am Erziehungswerke.

a) **Anlagen. Angeborene** Anlagen sind im weitesten Sinne durch die bei den einzelnen Menschen verschiedene anatomisch-physiologische Beschaffenheit des gesamten Organismus bedingt (s. § 5, Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele). Bei völliger Ablehnung materialistischer Theorien muß man doch zugestehen, daß die Nervenzentren (Gehirn und Rückenmark) die vornehmsten Werkzeuge der Seele sind und daß in der sehr fein und wunderbar gebauten Nervenmasse des Zentralorgans die Grundlage für die individuellen Anlagen gegeben ist (§ 49, 2). Was für Vorstellungen das Kind von den Dingen der Außenwelt erhält, hängt ursprünglich von der organischen Beschaffenheit der Sinnesorgane ab (Schärfe, Empfänglichkeit, Ausdauer). So sind die Anlagen z. B. für Musik bei den Zöglingen sehr verschieden; eine hohe musikalische Begabung hängt eben mit der entsprechend feinen, besonders günstigen

Organisation des Gehörsinnes aufs engste zusammen;[1]) hinsichtlich der musikalischen Ausbildung eines mit ungenügender Organisation der Gehörwerkzeuge ausgestatteten Zöglings aber sind dem Erzieher zwar dehnbare, doch nicht völlig zu beseitigende Schranken gezogen. Die natürlichen Anlagen des Zöglings überhaupt sind der Einwirkung des Erziehers hinderlich, aber nur dann, wenn sie schlecht oder unvollkommen sind; es sind auch viele gute Anlagen in ihm vorhanden; sie begünstigen das Werk der Erziehung.

b) **Verborgene Miterzieher.** Erfahrung und Umgang sind die beiden Faktoren, die auf die Erziehung des Kindes von seiner Geburt an ihren Einfluß geltend machen; es sind die **verborgenen Mitarbeiter** beim Erziehungswerke, so die ihn umgebende Natur (das heimatliche Landschaftsbild nach Lage, Bodenbeschaffenheit, Klima, Pflanzen und Tierwelt) und vor allem die zu ihm in Beziehung stehende Gesellschaft im weitesten Sinne oder Gemeinschaft (die Familie nach Verkehr besonders mit Verwandten und Gleichalterigen, nach Lebensführung, nach von Gott gefügten Schicksalen [Verwaisung, Krankheit, Krieg], nach Bildung, Konfession; äußere Lebenslage; Hütte, Palast, Dorf, Stadt, Staat, Kirche). Durch beide Faktoren in ihrer großen Mannigfaltigkeit, Natur und soziales Leben oder Erfahrung und Umgang, wird der Gedankenkreis des Zöglings inhaltlich bestimmt, er wird je nach den Verhältnissen verengt oder erweitert; mannigfache Interessen werden begründet, Willensrichtungen bestimmt. Mit allen diesen Einflüssen, soweit sie überhaupt kontrollierbar sind, hat der Erzieher bei seinen Bestrebungen zu rechnen. Mit den natürlichen oder angeborenen Anlagen verbindet sich der geistige Erwerb durch Erfahrung und Umgang. Die mehr oder minder vollkommene Ausbildung der ursprünglichen, natürlichen Anlage bezeichnet man als erworbene Anlage; beide individuelle Bestimmtheiten, angeborene und erworbene Anlagen zusammen, bilden **die Individualität.** Durch sie ist die Macht der Erziehung eine vielseitig begrenzte.

3. **Psychologische Begründung der Möglichkeit der Erziehung.** Um den Zögling trotz aller Schranken an das Ziel seiner Bestimmung zu führen, muß der Erzieher beobachten und vor allem die Erscheinungen und Gesetze des Seelenlebens kennen lernen; die Psychologie gibt Aufschluß über die Bildsamkeit oder Bildungsfähigkeit des Zöglings und die in den Erziehungsmitteln liegende Wirksamkeit. Jede geistige Entwickelung ist, wenigstens zum Teil, abhängig von der Erzeugung eines Gedankenkreises (s. § 50). Vorstellungen lassen sich in reihenförmige Anordnung bringen und miteinander verknüpfen (s. § 56, 2. Anm.); neue

[1]) Mozart konnte schon im Kindesalter ein Achtelton-Intervall unterscheiden, und in Bachs Familie gab es 22 Mitglieder mit hervorragender musikalischer Begabung. Vgl. auch den (bleibenden) Charakter der Familien und Nationen; die Vererbung von Krankheiten innerhalb der Familien.

Vorstellungen ergänzen, klären und stärken oder verdunkeln und schwächen bereits vorhandene (sittliche) Vorstellungen. **Damit ist die Möglichkeit der erziehlichen Einwirkung gegeben.** Der in seinen Teilen verknüpfte Gedankenkreis muß die Kraft besitzen, die Seele dazu anzuregen, ein lebendiges Gefühl, ein Interesse und damit ein Wollen zu erzeugen. Welchen Weg, ob den des Guten oder des sittlich Verwerflichen der Zögling wählt oder einschlägt, bleibt seiner freien Selbstentscheidung überlassen (s. § 45, 2), und nur deshalb, weil es möglich ist, diese durch Vorstellungen (sittliche Grundsätze) zu beeinflussen, **kann der Mensch erzogen und gebildet werden.** Es fällt somit dem Erzieher die ernste Aufgabe zu, den Gedankenkreis des Zöglings auf rechte Art zu bilden und durch ihn das noch bildsame Innere nach seinem Plane innerhalb der Marksteine der angeborenen und erworbenen Anlage zu beeinflussen: „Machen (Einwirken), daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung" (Herbart). Damit ist bereits der genauere Inhalt des Erziehungsbegriffes oder das Erziehungsziel angedeutet.

§ 70. Ziel der Erziehung.

Nach dem in formaler Beziehung bereits (§ 68) dargelegten Ziel der Erziehung soll dem geistigen Innern des Zöglings eine bestimmte Gestalt oder Bildung gegeben werden. Der Inhalt des Bildungsideals aber ist (wie die Geschichte der Pädagogik lehrt) zu verschiedenen Zeiten sehr verschieden gewesen, und es fragt sich, welches Bildungsideal für uns gilt oder welches der Inhalt des Erziehungszieles ist, das uns vorschwebt.

1. **Notwendigkeit eines Zieles.** Der Erzieher muß das Ziel der Erziehung genau kennen und klar vor Augen haben, um von Anfang an die rechte Richtung einzuschlagen und den zum Ziele führenden Weg zu betreten, um diejenigen Kräfte in dem Zöglinge zu wecken und zu stärken, die ihn zu einer immer mehr selbständigen Erreichung des Zieles antreiben und befähigen sollen. „Wird man von einem Bildhauer etwas Kluges erwarten können, der mit seinen Werkzeugen am Marmorblock herumarbeitet, ohne recht zu wissen, was er will, — hoffend, während seiner Arbeit werde sich schon eine Idee einstellen? Wird es nicht so sein, daß er in seiner ziellosen Arbeit viele Stücke weggehauen, andere so verstümmelt hat, daß, wenn ihm endlich die leitende Idee aufgegangen, es viel zu spät ist?"[1]) — Soll die erziehliche Arbeit nicht planlos, unfruchtbar und vergeblich sein, so muß der Erzieher wissen, was

[1]) Rein, Enz. Hdb. der Päd. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen zwischen dem Schaffen eines bildenden Künstlers und dem eines Erziehers? (Stoff, Form.)

er will. Denn nach dem Ziele der Erziehung richtet sich die Wahl der Erziehungsmittel, und diese sind von Anfang an bei dem unaufhaltsamen Fortschritte der Entwickelung des Zöglings planmäßig zur Anwendung zu bringen; die keinen Augenblick stillstehende menschliche Natur wartet nicht wie ein Marmorblock auf gelegentliche Tätigkeit des Künstlers.

2. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik über das Ziel der Erziehung?** Sie bietet dem Erzieher eine reichbesetzte Musterkarte dar; einiges sei hier angeführt:

Harmonische Ausbildung des Körpers und des Geistes zum edlen Menschentum war das Ziel der Jugenderziehung in Athen. Dr. M. Luther forderte eine echt christliche und deutsche Bildung, und Comenius bezeichnete als letztes Ziel der Erziehung die ewige Seligkeit in der Gemeinschaft mit Gott. Den Zusammenhang zwischen seinem idealen Ziele (jenseits dieses Lebens) und dem wirklichen Leben stellt er durch die dreifache Forderung her, daß der Mensch wissenschaftliche Bildung, Tugend und Religiosität zu erstreben habe. Das seelsorgerische Interesse trat besonders stark bei Francke hervor; er setzte als Ziel, „die Kinder zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum wohl anführen". Das Gegenteil dieses kirchlich-religiösen Standpunktes bildet die durch Rousseau angebahnte Richtung der Philanthropisten. Rousseau wollte den Menschen erziehen zu dem, was er ist, zum Menschen; einen Naturmenschen wollte er bilden, naturgemäße Erziehung (Natur im Gegensatz zur Kultur) ist die Grundforderung seiner Pädagogik. Basedow beabsichtigte nach seinem Standpunkte des egoistischen Nutzens die Anpassungsfähigkeit der Kinder an das wirkliche Leben zu erhöhen; er erachtete die Glückseligkeit des Zöglings als Ziel der Erziehung, fröhliches Wohlbefinden an Leib und Seele. Der Zögling sollte zu einem brauchbaren Mitglied der menschlichen Gesellschaft herangebildet, „zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorbereitet" werden. Im Gegensatze zu diesem Nützlichkeitsprinzip der Aufklärungszeit steht Pestalozzi; er verlangte die „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit"; er faßte den Begriff Natur tiefer als Rousseau und forderte eine harmonische Entfaltung der Natur, d. h. aller Kräfte des Menschen, zu einer wahrhaft menschlichen, sittlichen Natur. Seiler bezeichnete das Ziel der Erziehung mit folgenden Worten: „Das Göttliche nachzubilden ist das eine Gesetz aller Tugend. Das Göttliche nachzubilden wird der eine Entschluß aller Tugendhaften, und durch Nachbilden das Vorbild verherrlichen, bleibt der eine Endzweck aller Erzieher."

Nach Herbart ist die Krone der Bildung die Tugend oder die Charakterstärke der Sittlichkeit, d. h. die Erziehung soll dem Zögling zu einem Charakter verhelfen; dieser Charakter soll stark sein,

und endlich soll der starke Charakter von der Sittlichkeit durchdrungen sein. Um dies Ziel zu erreichen, ist es notwendig, die **fünf sittlichen** (praktischen) **Ideen** auf den Zögling so wirken zu lassen, daß er sie in ihrer Gesamtheit befolgen lernt. Die praktischen Ideen sind Musterbegriffe, die den Ursprung für die verschiedenen sittlichen Tugenden bilden sollen; sie sind Musterbilder für das Wollen, der Maßstab, den der Zögling an sein Wollen anzulegen hat. Es sind (nach Herbart) folgende:

1. **Die innere Freiheit** (Überzeugungstreue, Gewissenhaftigkeit) ist die Übereinstimmung des Willens mit der sittlichen Einsicht. Nach ihr handelten Petrus und Johannes, als sie (Ap.-G. 4, 20) erklärten: Wir können es ja nicht lassen, daß wir nicht reden sollten, was wir gesehen und gehört haben. Denn ihr Wollen stimmte mit ihrer sittlichen Einsicht überein. Wer das will und tut, was er in einem gegebenen Fall als das sittlich Beste erkennt, ist innerlich frei; unabhängig von außen, folgt er seiner inneren Überzeugung, seinem Gewissen; er ist gewissenhaft. Ein solches Willensverhältnis findet unbedingt unseren Beifall; da nach ihm sich jeder im Leben richten sollte, nennen wir es Musterbild des Wollens oder sittliche Idee, Idee der inneren Freiheit (äußere Freiheit = bürgerliche, politische).

Anders war es bei den Obersten zu Jesreel; denn bei ihnen stehen Wollen und sittliche Einsicht im Gegensatz. Gegen ihre bessere Überzeugung, ihr Gewissen ließen sie Naboth durch falsche Zeugen beschuldigen und ihn daraufhin verurteilen; sie verstießen gegen die Idee der inneren Freiheit, handelten gewissenlos und waren innerlich unfrei, nicht Herr ihrer bösen inneren Regungen und Begierden. Ein solches Willensverhältnis, bei dem der Wille der sittlichen Einsicht sich nicht unterordnet, mißfällt uns. Andere Beispiele: Regulus, Pilatus; Johannes der Täufer, Tellheim, der Schäfer vor der Schlacht bei Jena (s. Ziethe, „Nur ein Schafhirt").

2. **Die Vollkommenheit** (Willensstärke, „Kommen zum Vollen"). Die Idee der Vollkommenheit verlangt Größe des Willens, und zwar ein kräftiges, vielseitiges, in sich selbst übereinstimmendes, harmonisches, planmäßiges Wollen, dem wir im Gegensatz zu dem schwachen, einseitigen, widerspruchsvollen (nach entgegengesetzten Richtungen auseinandergehenden) Wollen unseren Beifall zollen müssen.

Einen **kräftigen** Willen bekundete Paulus auf der ersten Missionsreise gegenüber Johannes Markus; dieser setzte in zaghafter Weise die gefahrvolle Reise über den Taurus nicht fort, sondern kehrte von Perge nach Jerusalem zurück. Stark war der Wille Yorks (1812); in kurzer Zeit überwand er die Hindernisse. Klein und schwach war der Wille der Befehlshaber von Küstrin und Hameln (1806).

Ein **vielseitiges** Wollen besaß Paulus; er kannte die Heilige Schrift, auch die Schriften der Griechen; er sorgte für seinen Unterhalt, er be-

dachte die Armen usw. Ebenso betätigte Livingstone, der Arzt, Missionar und Erforscher Afrikas war, sein Wollen auf verschiedenen Gebieten.

Ein **planmäßiges** Wollen war ebenfalls dem Apostel Paulus eigen. So vielseitig es war, so zersplitterte er es doch nicht, sondern ordnete alles zielbewußt seiner Haupttätigkeit, das Reich Gottes auszubreiten, unter.

Nach der Idee der Vollkommenheit beurteilen wir also die Größe des Wollens nach seinen drei Merkmalen: Stärke, Vielseitigkeit und Harmonie. Diese Idee erfordert Dauer und Fortschritt des Willens. Die geistigen Kräfte werden gesammelt, angespannt und auf ein Hauptziel energisch gerichtet; die Erfolge treiben dann zu neuem Kämpfen und Ringen an (vgl. alle großen Taten, die zielbewußte, rastlose Arbeit der Entdecker und Forscher). Ein kraftloses, halbes oder einseitiges, unentschiedenes Wollen aber läßt bei seinen geringen oder fehlenden Erfolgen unbefriedigt und wird verachtet. Intensität, Vielseitigkeit und Konzentration des gesamten Wollens zur Erhöhung der Gesamtwirkung wird als Vollkommenheit bezeichnet. Mut, emsiger Fleiß, Ausdauer, Festigkeit und Energie des Charakters sind die Tugenden, die als Ausdruck der Vollkommenheit Achtung und Wohlgefallen erwecken, während Kleinmut und Unentschlossenheit, Einseitigkeit und Planlosigkeit uns mißfallen. Andere Beispiele: Möros in dem Gedicht „Die Bürgschaft"; der Kaufmann, der gute Perlen suchte (Matth. 13) und, da er eine köstliche Perle fand, alles verkaufte, was er hatte, und diese kaufte; Karl der Große; die Hohenzollern (der Große Kurfürst, der Große König und der Große Kaiser).[1])

3. **Das Wohlwollen** (Wollen des Wohles) ist die selbstlose Hingabe an das Wohl der Menschen, die nicht nach Vorteil oder dem Ansehen der Person fragt. Priester und Levit gehen, auf eigene Rettung bedacht, teilnahmlos an dem Hilflosen vorüber, der, Schmerzenstöne ausstoßend, gerettet sein will. Beim Samariter aber wird die von Gefühlen des Mitleids begleitete Vorstellung des fremden Willens zum Beweggrund des eigenen Willens. Freiwillig, ohne jede Nebenrücksicht, ohne Gedanken an eigene Gefahr oder an trennende Todfeindschaft bringt er seinen Willen mit dem Willen des Unglücklichen in Harmonie. Ein solches Willensverhältnis findet unsern Beifall. Der Samariter erzeigt dem Nächsten Wohlwollen, das nicht nur Mitgefühl, sondern Mitwille ist. Selbst wenn das Wohlwollen sich nicht in Wohltun übersetzt, findet es doch als Gesinnung unsern Beifall. Das Übelwollen

[1]) Die beiden ersten Ideen führen nicht unbedingt zu einem sittlichen Wollen. Die Einsicht kann irren, der starke Wille eine falsche Richtung nehmen, er kann unsittlich sein (Hagen, Napoleon I.). Sie beziehen sich auf die Form der Sittlichkeit und werden formale Ideen genannt. Die drei übrigen bestimmen den Inhalt der Sittlichkeit (drei allgemeine Tugenden: Liebe, Recht und Billigkeit) und heißen materiale Ideen.

aber, bei dem ein Wille zu einem andern in Gegensatz (Disharmonie) tritt, wie bei Absalom gegenüber seinem Vater, mißfällt uns; es zeigt sich in Neid und Schadenfreude, in Tücke und Bosheit. Das Wohlwollen bekundet sich in den verschiedensten Graden von der Höflichkeit, Dienstfertigkeit, Versöhnlichkeit, Wohltätigkeit bis hin zur wahren christlichen Liebe und Selbstaufopferung. Wenn Jesus als oberste Pflicht des Lebens die selbstlose Liebe fordert, die in fortwährendem Dienste für andere sich betätigt, für die Brüder selbst das Leben läßt, und Paulus von der Liebe sagt, daß sie ohne Werke nichts sei und ewig bleibe, so ist damit das Musterbild für unser Verhalten, die sittliche Idee des Wohlwollens gekennzeichnet. Sie ist „Kern und Stern der Sittlichkeit" (Herbart), und Christus ist das Vorbild ihrer vollkommensten Verwirklichung. Andere Beispiele: Der Hauptmann zu Kapernaum, Francke, Pestalozzi („alles für andere, für sich nichts"), Overberg, Wilhelm I.

4. **Das Recht** (Gesetzlichkeit, Redlichkeit). Die Idee des Rechtes bezieht sich auf Eigentum und Leben des Menschen. Bei Abraham und Lot, bei Friedrich II. und dem Müller trifft ein Wollen mit einem anderen entgegengesetzten Wollen absichtslos zusammen; jedes Wollen richtet sich auf den gleichen Gegenstand, den jeder erwerben will. Dadurch aber entsteht ein mißfallendes Willensverhältnis, ein Streit. Das gestörte Verhältnis soll durch die Idee des Rechtes beseitigt werden. Sie sucht den Streit zu vermeiden und den entstandenen zu schlichten; sie gebietet, friedlich und rechtlich sich gegen den Nächsten zu verhalten. Als Wahlspruch gilt: „Jedem das Seine". Nach der Idee des Rechtes handelten Rudolf von Habsburg, Joachim I, Nestor. Gegen die Idee verstieß Ahab, der widerrechtlich handelte, als er Naboths Weinberg in Besitz nahm.

5. **Die Billigkeit.** Wie die Idee des Rechtes, so bezieht sich auch die der Billigkeit auf Eigentum und Leben des Nächsten. Bei jener handelte es sich um ein absichtsloses Zusammentreffen eines Wollens mit einem anderen; eine Wohl- oder Übeltat ist dabei ausgeschlossen. Mag sich auch die Idee des Rechtes mächtig geltend machen, so treten doch Rechtsverletzungen in bezug auf Eigentum und Person ein, die uns nach der Rechtsidee mißfallen. Dazu kommt ein anderes Mißfallen. Unser Rechtsgefühl treibt zur Vergeltung. Bleiben absichtliche Übeltaten unvergolten, wie bei Josephs Brüdern nach dessen Verkauf, fehlt einer Wohltat der Dank, wie bei den neun Aussätzigen oder folgt sogar Undank, so regt sich ein Gefühl der Unlust; beides mißfällt uns; den Undank verabscheut man. Die Idee der Billigkeit oder Vergeltung fordert nun, daß Übeltaten bestraft, Wohltaten belohnt werden. Sie ist das Gefallen an der gerechten Wiedervergeltung einer absichtlichen Wehe- oder Übeltat. Strafe dem Übeltäter, Dank dem Wohltäter! Als Wahlspruch gilt: „Jedem, was er verdient." Nach dieser Idee werden die

Zöglinge zu folgenden Tugenden geführt: Gefälligkeit, Dankbarkeit, Pietät (d. h. kindliche Liebe und ehrfurchtsvolle Ergebenheit), Liebe zum Vaterlande, dem so vieles man zu verdanken hat.

Die fünf sittlichen Ideen umfassen alle Fälle des Wollens und Handelns der Menschen. Wer sie in ihrer Gesamtheit befolgt, ist nach Herbart ein guter Mensch; sein Wollen muß in den Dienst der sittlichen Ideen gestellt werden, die seine innere Welt durchdringen und seine Grundsätze bestimmen. Das Ideal der menschlichen Persönlichkeit, zu dem der Zögling herangebildet werden soll, ist da vorhanden, wo die Ideen nicht bloß vereinzelt in einem Menschen hervortreten, sondern insgesamt in ihm verbunden sind. Wo „eine beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der ethischen Ideen stattfindet", ist nach Herbart das Ziel der Erziehung erreicht.

Aufgabe: Diese und andere Zielbestimmungen der Geschichte der Pädagogik sind zu beurteilen. Es ist zu unterscheiden zwischen formalem Ziel und einem Ziele mit materiellem Inhalte (s. §§ 52 und 68).

3. **Was gilt für uns als das Ziel der Erziehung?** Die Antwort gibt die **Ethik** (Sittenlehre, Lehre vom Guten und Bösen) und in Verbindung mit ihr **die christliche Religionslehre** (s. § 1, Anm. 2). Die Ethik allein kann den Menschen nicht sittlich machen; sie kann nur das Gute fordern, aber die Kraft zum Vollbringen des Guten vermag sie ihm nicht zu verleihen. Kraft und Hilfe findet er nur in der Religion.

Der wahre Wert des Menschen kann nicht im bloßen Wissen ruhen, da dieses an sich noch keinen zwingenden Einfluß auf die Charakterbildung hat; er ruht nur im Wollen, in der sittlichen Reinheit des Willens, in der lauteren, edlen Gesinnung. Darum erstrebt die Erziehung die Bildung eines festen Willens, der in allen Fällen sich in Übereinstimmung mit den höchsten sittlichen Grundsätzen zu setzen trachtet (s. § 45 u. 50). Der Zögling soll so gebildet werden, daß „seine künftige Persönlichkeit dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entspricht".

Dieses höchste sittliche Ideal zeigt uns die christliche Religion. Es ist in Christus gegeben und verkörpert. Christus selbst ist das christliche Lebensideal; durch ihn wird uns zugleich die Kraft aus der Höhe vermittelt, dieses Ideal zu verwirklichen. Seinem Urbilde soll der Zögling nachgebildet werden; der lebendige Christus soll in ihm Gestalt gewinnen (Gal. 4, 19 und 2, 20).

Auch der **Unterricht** hat das Ziel, durch Weckung des Interesses den Willen zu bilden (§ 50 ff.). Dies kann er aber allein für sich nicht erreichen; es müssen noch die Maßnahmen der Erziehung (§ 72) hinzukommen (Belohnung, Gewöhnung an Gehorsam, Aufrichtigkeit, Aufsicht usw.). So vereinigen sich Unterricht und Erziehung zu dem ge-

meinsamen Ziel: Bildung des Willens, der einzig und allein auf Vollbringung des Guten, auf die Nachfolge Christi gerichtet ist. Der Wille aber ist Träger des Charakters. Willensbildung ist Charakterbildung (s. § 45). So gilt für uns als höchstes Ziel der Erziehung: **Bildung eines sittlich-religiösen Charakters** (Matth. 5, 48). Der **Gesamtzweck** der Erziehung aber läßt sich (nach § 68 u. 69) dahin zusammenfassen: Die Erziehung ist die zielbewußte Einwirkung auf den Zögling behufs allseitiger Ausbildung seiner geistigen und körperlichen Kräfte zur Gewinnung **eines sittlich-religiösen Charakters.**

Ist ein Mensch zu einem sittlich-religiösen Charakter herangebildet und herangereift, so ist damit auch die Gewähr gegeben, daß er als Glied der großen sittlichen Gemeinschaften, in die er gestellt ist: **Familie, Kirche, Staat** sich auswirken und seine gottgewollten Aufgaben erfüllen werde, indem er nicht egoistisch sich selbst lebt, sondern seine Kräfte im Dienste der Gesamtheit zur vollen Entfaltung bringen, betätigen und bewähren werde, um selbstlos das Gute zu fördern, furchtlos und beharrlich das Unvollkommene beseitigen zu helfen (vgl. Paulus: Ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht, Christus). Nach Wollen und Handeln innerhalb der sittlichen Gemeinschaften wird der Wert der Persönlichkeit bemessen. So ist das oben aufgestellte Erziehungsziel nicht nur individualer, sondern zugleich auch **sozialer** Natur.[1])

§ 71. Unterscheidung der erziehenden Tätigkeiten; Mittel der Erziehung.

Die Wissenschaft von der Erziehung oder die theoretische Pädagogik besteht aus den beiden auf die Psychologie gegründeten Teilen, der Lehre vom Unterricht und der Lehre von der Erziehung;[2]) sie sind die Mittel, durch die das von der christlichen Ethik bestimmte Erziehungsziel erreicht werden soll.

Herbart hat eine Dreiteilung der Pädagogik aufgestellt; er unterscheidet die Lehre vom **Unterrichte**, die Lehre von der **Regierung** oder Disziplin und die Lehre von der **Zucht** oder von der Charakterbildung.

Während es beim Unterricht stets etwas Drittes gibt, mit dem Erzieher und Zögling zugleich beschäftigt sind (Lösung einer Aufgabe,

---

[1]) Vgl. Bd. III bei Pestalozzi und besonders bei Herbart: Das Individualprinzip (charaktervolle Persönlichkeit) und das Sozialprinzip (lebendiges Mitglied der großen sittlichen Gemeinschaften). S. auch im „Quellenbuch zur Pädagogik" § 23 O. Willmann, Individual- und Sozialpädagogik.

[2]) Daneben stellt man noch einen dritten Teil auf: Die Lehre von der Pflege (Beeinflussung der körperlichen Entwickelung) oder die pädagogische Hygiene (Diätetik); sie gliedert sich am zweckmäßigsten in den Abschnitt von der Schulhygiene (§ 97) ein.

Begebenheit aus der Geschichte, Gedicht), so haben Regierung und Zucht das gemeinsam, daß sie unmittelbar auf den Zögling einwirken; neben die mittelbare Charakterbildung oder den Unterricht tritt die unmittelbare. Durch die ihm zu Gebote stehenden Erziehungsmaßregeln wie Gebot, Verbot, Drohung, Verweis, Strafe wirkt der Erzieher direkt auf den Zögling ein.

Regierung und Zucht unterscheiden sich dadurch voneinander, daß jene dem Entstehen ungehöriger Gedanken und Begehrungen vorbeugen, schon vorhandene böse Gedanken unterdrücken und beseitigen, äußere Ordnung stiften will, die Zucht aber sich auf die Umgestaltung des Inneren, auf die Bildung des Willens richtet. Die Regierung biegt nur den Willen, sie setzt den Willen des Erziehers an die Stelle des an Einsicht noch unreifen Willens des Zöglings; der Gehorsam der Regierung ist ein blinder, unbedingter und noch nicht ein höherer, freiwilliger; ihr Ton (Akzent) ist kurz, trocken, knapp; eine Angabe von Beweggründen ist ausgeschlossen. Die Zucht aber beabsichtigt eine tiefere Einwirkung auf das Gemüt; sie will einen Willen bilden, der mit der durch die sittlichen Ideen bestimmten Einsicht übereinstimmt; ihr Ton ist nicht scharf und knapp, sondern milde, anhaltend, anregend, eindringlich. Die Regierung erstreckt sich mehr auf die Ausbildung mittelbarer Tugenden, wie Ordnung, Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, — Tugenden, die an sich noch nicht gut sind, da sie auch auf das Erreichen böser Absichten abzielen können; die Zucht aber bezweckt hauptsächlich mehr die Gewöhnung an unmittelbare Tugenden (Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit), sie ist direkt auf das Endziel der Erziehung, die Anbahnung eines sittlich-religiösen Charakters, gerichtet.

„Mit dem Unterricht hat die Zucht das gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt" (Herbart, Umriß § 42 u. § 57).

Diese Dreiteilung Herbarts hat viel Widerspruch gefunden. Waitz (Allg. Päd.) kehrt die Bedeutung und pädagogische Stellung der Begriffe „Regierung" und „Zucht" um, da der gewöhnliche Sprachgebrauch dies zu verlangen scheine, „demzufolge Zucht, Züchtigung, Zuchtlosigkeit usw. mit dem äußeren Ordnunghalten in nächster Beziehung stehen, alle Macht und Tätigkeit des Regierens dagegen sich nicht sowohl auf äußere Gewalt, als auf die im Innern der Regierten selbst herangebildeten sittlichen Kräfte gründet". Stoy, damit nicht einverstanden, ersetzt den Namen „Regierung" durch den Ausdruck „Polizei", „Schulpolizei", eine die Sache treffendere Bezeichnung, da „Regierung" mehr Gemeinsames mit den Polizeimaßnahmen des Staates, als mit dessen Regierung besitzt, die, falls sie sich nur auf die Gegenwart richtete, nur für den Augenblick und nicht für die Zukunft sorgte, eine schlechte genannt werden müßte.

Die Herbartsche Teilung läßt sich in der Schulpraxis nicht aus-

einanderhalten; die Maßregeln der Regierung und Zucht fließen oft ineinander; die der Regierung sind im ganzen auch die der Zucht, nur der Sinn und Geist, in dem sie angewandt werden, ist verschieden; **Herbart** sagt selbst: „In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, daß sie sich kaum davon unterscheiden läßt" und „Regieren ist zwar das erste Nötige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich, wenn möglich, mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem *Nachdenken* des Erziehers, welcher wissen soll, was er tut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfte" (Umriß § 140 u. § 43).

Alle Maßnahmen der „Regierung" oder Disziplin und der „Zucht" fassen wir unter dem gemeinsamen Namen „*Zucht*"[1]) oder unter der milderen Bezeichnung „*Führung*" zusammen.

B. Die Zucht (Führung).

§ 72. Wesen und Aufgabe der Zucht.

Der *erziehende Unterricht* hat als Erziehungsmittel auf die Entwickelung und Gestaltung des *Charakters* einen sehr wirksamen Einfluß (s. § 50), insofern er allem Lernen die Richtung auf die Bildung des sittlichen *Willens* verleiht. Er hilft die Vorstellungswelt des Zöglings aufbauen (§ 51), ordnet und klärt sie, weckt sittliche Gefühle, die ihrerseits wieder auf Wollen und Handeln einwirken. So wird er, zumal in der Hand einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit, zu einem Erziehungsmittel von stärkster Kraft (§ 70). Ihm treten, dienend und unterstützend, die schwächeren, aber trotzdem für die Erziehung sehr bedeutungsvollen *Mittel der Zucht* zur Seite (Aufsicht, Strafe usw.). Die erziehliche Wirkung des Unterrichtes ist eine **indirekte** oder **mittel-**

---

[1]) „Walther von der Vogelweide rühmt in einem bekannten Liede: tiuschiu zuht gât vor in allen und er rühmt damit deutsche Sitte, Sittsamkeit, deutsches Gemüt, Höflichkeit, „feine Bildung" in einem Worte; unsere Übersetzer (so Simrock) lassen in dem Liede das Wort Zucht stehen (deutsche Zucht geht über Alle), und das mag mit als Zeichen gelten, daß jene alte Bedeutung des Wortes doch noch nicht ganz verschwunden ist. In anderen Bildungen hat das Wort die Beziehung auf die Sittsamkeit und Sittlichkeit bewahrt (züchtig, Unzucht), sonst wird es, auf menschliche Verhältnisse angewendet, zumeist gebraucht in der Bedeutung des Ziehens, Hinführens zu einem korrekten Lebenswandel oder zu korrektem Handeln innerhalb bestimmter Kreise, und es hat die Nebenbedeutung des Harten, Strengen (er steht unter harter Zucht, Zuchtrute, Zuchthaus, züchtigen), die selbst da mitklingt, wo es etwas Gutes bezeichnet als das Ergebnis jener strengen Führung (gute Zucht halten; Manneszucht im Heere)." Die Zucht hat (wie der Unterricht) geistige Güter (gute Sitten usw.) dem Nachwuchs zu überliefern und diesen den sozialen Verbänden einzugliedern. (*Toischer*, Theor. Pädagogik. München 1896, Beck.)

bare, da das Wollen erst aus dem Gedankenkreise hervorgeht, der durch den Unterricht gebildet wird. Die Tätigkeit der Zucht aber übt **direkt** oder **unmittelbar** einen bestimmenden Einfluß auf das Verhalten und die Charakterentwickelung aus; sie will sowohl das Äußere regeln, als auch den Zögling auf den Weg der sittlichen Freiheit führen. Eine Reihe von Maßregeln bringt sie **planmäßig** zur Anwendung, welche böse Gedanken und Begehrungen des Zöglings unterdrücken, beseitigen oder leiten und lenken wollen. Sie hat die Fürsorge für den gegenwärtigen Zustand des Zöglings, wo er mehr bestimmt wird, als sich selbst bestimmt, und zugleich auch die Fürsorge für den zukünftigen Zustand des Zöglings, wo er die Fähigkeit selbständiger Willensentscheidung bekundet, im Auge, zugleich also den Endzweck der eigentlichen Erziehung, die Erziehung im engeren Sinne, d. h. die Charakterbildung — die hauptsächlichste und wichtigste Aufgabe der Erziehung. Die Gesamtheit aller jenen Zwecken dienenden Maßregeln und Veranstaltungen bezeichnen wir mit dem Namen **Zucht** (Führung). **Danach ist die Zucht die unmittelbare, planmäßige Einwirkung des Erziehers auf die gegenwärtige und künftige Entwickelung des Zöglings, damit dieser zu einem sittlich-religiösen Charakter herangebildet werde.**

Läßt sich auch die Fürsorge für das gegenwärtige Verhalten von der für das künftige nicht trennen, so unterscheiden wir doch in dem großen, alle unmittelbaren erziehlichen Maßnahmen zusammenfassenden Gebiete der Zucht zwei Stufen, eine niedere, auf der diejenigen Maßregeln vorherrschen, durch die mehr das äußere Verhalten des Zöglings bestimmt wird, und eine höhere Stufe, auf der die mehr auf die innere Selbstbestimmung des Zöglings abzielenden Maßnahmen auftreten; dabei bleiben wir uns bewußt, daß die einzelnen Tätigkeiten bei den Maßregeln (wie bei der Beschäftigung, bei der Strafe) in bezug auf jene Stufen sich nicht scharf abgrenzen lassen, sondern ineinanderfließen, daß man beim nächsten, auf die Gegenwart sich beziehenden Erziehungszwecke auch den Endzweck, d. h. die künftige Gestaltung der Schülerpersönlichkeit, im Auge hat.

„Freiheit sei der Zweck des Zwanges,
Wie man eine Rebe bindet,
Daß sie, statt im Staub zu kriechen,
Froh sich in die Lüfte windet."
Weber, Dreizehnlinden XVII, 5, 1.

a) Mittel der Zucht, durch die zunächst mehr das äußere Wohlverhalten des Zöglings bestimmt wird (Disziplin).

1. Vorbeugende, beseitigende und unterdrückende Maßregeln der Zucht.

Da das Begehren des Zöglings mit Vorstellungen jeglicher Art sich verbinden kann, so wächst sein Umfang mit dem größer werdenden

Gedankenkreise des Zöglings; seine Stärke aber nimmt mit jeder neuen Befriedigung zu, und es wird zur Gewohnheit. Es ist daher die Aufgabe der Disziplin, das Triebleben und das Begehren des Zöglings zu überwachen und zu leiten, böse Gewohnheiten zu bekämpfen und gute zu erstreben, überhaupt das (äußere) Wohlverhalten des Zöglings durch geeignete Maßregel zu regeln und zu bestimmen. „Autorität und Liebe sind Hilfen der Disziplin; sie sichern sie mehr als alle harten Mittel" (Herbart).

Zunächst sind es die im Triebleben wurzelnden körperlichen Bedürfnisse, die in der ersten Erziehungsperiode hauptsächlich sich geltend machen, so die aus dem Bewegungs- und Nahrungstriebe hervorgehenden Bedürfnisse; s. über deren Behandlung § 41; s. auch die diätetische Behandlung des Nervensystems und der Sinnesorgane (§ 12) und über die körperliche Erziehung überhaupt den Abschnitt „Schulhygiene".

Neben den physischen Trieben sind es dann die geistigen Triebe, die sich bei dem Kinde geltend machen, so der Beschäftigungs- und Wissenstrieb.

§ 73. Die Gewöhnung.

1. **Wesen und Entstehung der Gewohnheit. Wesen der Gewöhnung.** Rudolf hatte als Ritter die Gewohnheit, zur Weihe des Festes einen Sänger zu laden: „So hab ich's gehalten von Jugend an, und was ich als Ritter gepflegt und getan, nicht will ich's als Kaiser entbehren" (Schiller). Die Wiederkehr und regelmäßige Befriedigung gleicher Begehrungen heißt **Gewohnheit** (s. § 42, B).

Ahmt ein Kind die von ihm beobachtete Ordnung und Reinlichkeit Erwachsener nach, so bietet sich ihm dabei Gelegenheit, deren Nutzen und Segen wahrzunehmen, und dies ruft in ihm ein Lustgefühl wach, das ein Streben zur Folge hat. Bei erneuter Tätigkeit tritt das angenehme Gefühl wieder auf, und das Begehren, Ordnung zu halten, wird dadurch stärker. Allmählich verknüpfen sich durch Wiederholungen die Wahrnehmungen oder Vorstellungen mit der nachgeahmten Verrichtung so fest, daß der Ablauf der Vorstellungen sicherer und schneller wird und die Tätigkeit sich vervollkommnet (vgl. auch das erst langsame, dann immer schnellere Schreiben, Stricken, Spielen). Beim Eintreten der Vorstellungen ins Bewußtsein wird dann sogleich auch die Handlung vollzogen, bis schließlich das Kind bei fortgesetzter Wiederholung die Handlung fast mechanisch ausführt, ohne sich ihrer oder ihrer Bedeutung klar bewußt zu werden. Die Verrichtung stellt sich von selbst ein, ohne daß ein Anlaß vorangegangen ist.

Danach gelangt man nicht rasch, sondern erst nach geraumer Zeit zu Gewohnheiten. Das Mittel, sie auszubilden, ist die häufige und fortgesetzte **Wiederholung** (Übung bei Fertigkeiten). Durch sie wird die Tätigkeit eine feste Gewohnheit. Danach sind Gewohnheiten selbige, stets wiederkehrende Handlungen, bei denen man die Führung

des Geistes oder die Mitarbeit des Verstandes nicht erst abwartet oder in Anspruch nimmt (vgl. das Begehen derselben Straße nach Wohnungswechsel, das Aufhängen des Hutes an derselben Stelle usw.).

Besitzt das Kind ein bestimmtes Begehren (z. B. nach Ordnung und Reinlichkeit), so ist es keine schwere Aufgabe des Erziehers, das Begehren regelmäßig eintreten zu lassen und ebenso zu befriedigen, d. h. zur Gewohnheit werden zu lassen. Ist aber Ordnung und Reinlichkeit nicht Gegenstand seines Begehrens, so wird die erziehliche Aufgabe, jenes negative Begehren zurückzudrängen, weit schwieriger. In beiden Fällen aber gilt es, dem Kinde bestimmte Beispiele und Handlungen vorzuführen und häufig die Eindrücke zu wiederholen. So erzieht man durch Gewöhnung. **Gewöhnen heißt Gewohnheiten erzeugen und ausbilden.**

Die Gewöhnung ist eins der wichtigsten Erziehungsmittel; denn das Willkürliche verwandelt sich allmählich ins Unwillkürliche; ohne sie ist eine wahre Erziehung undenkbar.[1]) S. § 45.

2. **Folgerungen der Erziehungskunst.** Der Lehrer muß sich in seinem Leben und Wirken von festen, guten Gewohnheiten leiten lassen. In strenger Selbstzucht wird er sich an eine gewissenhafte Erfüllung seiner Berufspflichten (Pünktlichkeit, Ordnung usw.), wie an ein geregeltes, Gott wohlgefälliges Leben gewöhnen. Willensschwäche, Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit wird sich an ihm wie an seinen Schülern rächen.

Das Wahre, das Schöne und das Gute soll durch Beispiel, Belehrung, Ge- und Verbieten den Schülern angewöhnt, das Böse aber soll verhütet und ihnen abgewöhnt werden.

Die Kinder sind von frühster Jugend an durch eine zielbewußte, stets gleichmäßige Behandlung der Eltern und Erzieher an das Gute zu gewöhnen. „Wie man einen Knaben gewöhnt, so läßt er nicht davon, wenn er alt wird" (Spr. 22, 6). — „Jung gewohnt, alt getan!" Die Erfahrung lehrt, wie schon im Säuglingsalter bei gutgewöhnten Kindern der Körper vom Geiste beherrscht, das Begehren dem Willen der erziehenden Mutter untergeordnet wird. Wie wichtig ist für Erziehung und Unterricht die Eingewöhnung der Kinder in den ersten Schulwochen in ein geordnetes Schulleben! Die Kinder sitzen, sprechen und singen, sie melden sich, fragen und antworten, sie grüßen, sie essen und spielen in den Pausen, sie kommen und gehen, sind dienstbereit und gehorsam so — wie man sie gewöhnt. Mit der Zeit gelangt das Kind zur Einsicht, wie wohltätig das Gewöhnen an eine feste Ordnung ist; es macht an sich selbst die Erfahrung, wie die Ausführung bestimmter vorschriftsmäßiger Handlungen befriedigend, ja beglückend wirken kann; sein anfangs noch blinder Gehorsam wird dann mit wachsender Einsicht und gereifterer Anschauung zu einem freien und bewußten.

[1]) Dr. Radestock, Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Berlin. — Göpfert, Die Gewöhnung in Reins Enzykl. Hdb. II. — Dr. Lewin, Über die Gewöhnung und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Leipzig.

Gilt es, üble Gewohnheiten, die die Kinder aus dem Elternhause mitgebracht haben, abzugewöhnen, so wird der Lehrer mit Vorsicht und allmählich dagegen anzukämpfen suchen. Es ist nicht leicht, festgewurzelte Gewohnheiten auszurotten; „Gewohnheit ist die zweite Natur". Begierden und Leidenschaften sind wie hungrige Wölfe, die immer wiederkommen, so daß der Mensch zum Sklaven seiner Gewohnheiten wird. Mit Geduld läßt sich aber vieles erreichen. Wie nur durch wiederholte Schläge ein Nagel in ein hartes Brett getrieben wird, so wird der Lehrer durch zielbewußte, unablässige Tätigkeit es dahin bringen, daß die üble Gewohnheit aus ihrem Bereiche verdrängt wird und die gute, edle Sitte allmählich Gegenstand des Begehrens wird. Werden im Unterrichte sittliche Grundgedanken: Sei barmherzig! Sei wahrheitsliebend! Bete und arbeite! gewonnen, so müssen die Schüler dazu angehalten werden, diese Grundsätze nun auch im Leben zu betätigen. So ist es möglich, daß die Gewöhnung im Kinde die Gewohnheit ausbildet, in bestimmten Fällen seines Lebens sittlich zu handeln, und so zur Befestigung jener Grundsätze und damit zur Bildung des Charakters dient (s. §§ 45). —

Beziehen sich Gewohnheiten auf einen größeren Kreis, so werden sie zur Sitte (Bedeutung der Sitte für unser Volksleben).

§ 74. Die Beschäftigung.

1. **Notwendigkeit.** Sollen der Beschäftigungs- und Wissenstrieb im Zöglinge nicht verkümmern oder vergehen, so hat sie die Erziehung in der rechten Weise zu befriedigen. Ein Kind ohne Beschäftigung folgt den Eingebungen des Augenblickes, seinen Einfällen oder Launen und schweift mit seinen Gedanken ab. So kann es zu Handlungen veranlaßt werden, die ihm für Seele und Leib verderblich werden können. Auf die sittlichen Gefahren, denen der unbeschäftigte Zögling ausgesetzt ist, weist das Sprichwort hin: „Müßiggang ist aller Laster Anfang." Langeweile führt zu unzähligen Unarten, zu Zerstreutheit, schlimmen Neigungen und Leidenschaften. „Die unnützen Gedanken, die Verirrungen der Seele aus Langeweile, die schädlichen oder ganz leeren Gespräche, die Vergiftungen durch einen einzigen schlechten Gesellschafter sind etwas weit Schlimmeres, als die gewöhnlichen Jugendstreiche, über die oft ein so strenges Gericht ergeht" (Niemeyer). Eine zweckmäßige Beschäftigung dagegen hält andere Gedanken fern (s. das Gesetz von der Enge des Bewußtseins), bewahrt vor bösen Wegen, fördert eine freiwillige und selbständige Erweiterung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Interesse), gewöhnt an Tugenden wie Fleiß, Geduld, Ausdauer, Beharrlichkeit, Ordnung, Gründlichkeit und liefert damit manchen wertvollen Baustein zur Heranbildung des Charakters.

2. **Art und Mittel.** Es wäre verkehrt, wollten Eltern oder Erzieher das Kind in eine bestimmte Richtung oder Art der Beschäftigung hinein-

drängen oder zwingen; sie müssen ihm vielmehr tunlichst freie Wahl lassen. Dem beschäftigungslosen Kinde hat man bestimmte Ziele und Aufgaben zu stellen, die der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit, dem Alter und Geschlecht, der individuellen Anlage entsprechend auszuwählen sind. „Eine dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden, ist das Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung" (Niemeyer). Während des Verlaufes der Beschäftigung hat der Erzieher seine Teilnahme zu bekunden, das Kind vor falschen Wegen bei Inangriffnahme der Arbeit möglichst zu bewahren oder ihm zurechtzuhelfen, damit es nicht die Lust verliere; er hat ihm über schwierige Teile der Arbeit hinwegzuhelfen, durch Winke und Anleitungen das Gedeihen des Ganzen zu fördern. Es gehört Takt und praktischer Blick dazu, die Beschäftigung richtig zu leiten, zu erkennen, wann man einzugreifen, zurückzuhalten oder überhaupt zurückzutreten hat, weil Geschick und Fähigkeit des Zöglings ausreichen. Die Beschäftigung soll eine möglichst dauernde, aber eine nicht zu lang anhaltende sein, damit nicht Ermüdung eintrete und das Interesse erlahme.

Im schulpflichtigen Alter ist der Unterricht das Hauptbeschäftigungsmittel. Er hat stets alle Kinder, besonders auch in der einklassigen Schule, zu beschäftigen; er muß einen angemessenen Wechsel in der Beschäftigung eintreten lassen (halbe Stunden auf der Unterstufe), mit Arbeit Ruhe und Erholung wechseln (Beschäftigung in den Pausen), durch zweckmäßige Zuführung neuer Stoffe, durch Rücksichtnahme auf die betreffende Apperzeptionsstufe Aufmerksamkeit und vor allem das Interesse der Zöglinge wachrufen und erhalten. Je tiefer das Interesse ist, um so mehr gewinnt die geistige Beschäftigungsweise an Spannung und Kraft. Wird die Beschäftigung zu einer aus regem Interesse hervorgegangenen freigewählten Tätigkeit, so wird sie zu einem sehr wirksamen Mittel der Selbsterziehung und gehört danach nicht nur der ersten Stufe der Erziehung (der Disziplin) an, sondern reicht hinüber in das Gebiet der freien und selbständigen Willensentscheidung, in die zweite Stufe (der Zucht oder Führung). Auch außerhalb der Schule werden Knaben und Mädchen zu mancherlei Diensten und Verrichtungen im Hause und außerhalb desselben herangezogen; die Beschäftigung erhält hier als Unterstützung in der mannigfaltigen Berufsarbeit der Eltern und Erzieher eine soziale Wendung. Vielseitig sind die Beschäftigungsweisen in den Kindergärten, Knaben- und Mädchenhorten, Internaten. Mit Recht mißt man den Turn- und Jugendspielen (außerhalb der Schulzeit) große Bedeutung bei; auch stellt man den Handfertigkeitsunterricht in den Dienst des übrigen Unterrichts; Sammlungen mannigfacher Art (Pflanzen, Käfer, Schmetterlinge, Steine), weibliche Handarbeiten, Lektüre guter Bücher u. a. sind vortreffliche Beschäftigungsmittel.

§ 75. Spiel und Arbeit.

Körperliche und geistige Kräfte des Kindes müssen bei seiner Erziehung in angemessener Weise durch Selbsttätigkeit in Anspruch genommen werden. Dies geschieht durch Spiel und Arbeit.

1. **Wesen.** Das Spiel ist eine ganz freie Äußerung des kindlichen Tätigkeitstriebes; Ungebundenheit ist sein Kennzeichen. Sie besteht zunächst in dem ungehemmten Ablauf der Vorstellungsreihen[1]) und zeigt sich vor allem in der freien Verknüpfung und Gestaltung der Vorstellungen, wie sie durch die Phantasie geschieht. Diese belebt die leblosen Spielsachen, sie gestaltet das Einfache, das Unschöne um, sie macht aus kunstlosen Vorbildern die mannigfachsten und interessantesten Gebilde, sie schafft dem Kinde eine ganze Welt von Zuständen und Vorgängen, und das Kind ist der ungebundene Beherrscher dieser Welt. Ein Kind, dessen liebster Spielplatz der Sandhaufen ist, das aus jedem Stück Holz ein Spielzeug macht, dem der Stuhl bald zum Wagen, bald zum Hause wird, das spielt recht: „es folgt dem unwillkürlichen Zuge seiner Vorstellungen".

Das ist bei der Arbeit anders. Hier wird den Vorstellungsreihen eine bestimmte Richtung gegeben; sie werden auf ein festes Ziel hingerichtet, das der Arbeitende erreichen soll. Infolgedessen übt die Arbeit einen Zwang auf den Vorstellungsverlauf aus; die Ungebundenheit weicht der Gebundenheit Damit ist auch das völlig freie Spiel der Phantasie mit den Vorstellungen unmöglich geworden. Beim Spiel lebt das Kind in einer selbstgeschaffenen Welt; die Arbeit führt es in die von den Bedürfnissen des Lebens bedingte Wirklichkeit ein; beim Spiel ist die Richtung des Tätigkeitstriebes gänzlich frei, bei der Arbeit ist sie vorgeschrieben.

2. **Bedeutung.** Abgesehen von der schon erörterten grundlegenden Bedeutung ist folgendes besonders hervorzuheben: Das **Spiel** ist zunächst für die geistige Entwickelung des Kindes von großer Bedeutung:

a) es führt zur Aneignung der Fertigkeiten, deren das Kind zunächst bedarf, wenn die geistige Ausbildung möglich sein soll (Gebrauch der Arme, Beine, Sprachwerkzeuge); — b) es ergänzt den sinnlichen Vorstellungskreis und verarbeitet ihn zu festen Formen, indem es dem Kinde Gelegenheit gibt, das Gesehene und Erfahrene selbst darzustellen und dadurch für den kindlichen Geist zur dauernden Gestaltung zu bringen. Besonders gern beschäftigt sich das Kind mit der Tätigkeit der Erwachsenen. Der Knabe ist Soldat, Kaufmann, Tischler, Bäcker, Gärtner; in Griechenland spielten die Knaben die Wettkämpfe der Väter, in Deutschland spielen sie Schule und Soldaten. Das Mädchen ahmt dagegen das Tagewerk der Mutter nach; es wird nicht müde, zu waschen, zu kochen,

---

[1]) Waitz, Allgem. Päd. § 10, S. 128 (4. Aufl.). — Vgl. „Spiel u. Arbeit" von *Ackermann* und „Spiel" von Reischle in Reins Enzyklop. Bd. VI bzw. Bd. VII.

einzukaufen, die Puppe an- und auszuziehen. So veranlaßt das Spiel ein wiederholtes Anschauen der Beziehungen, in denen die Dinge der kindlichen Umgebung untereinander und zum Kinde stehen; es erleichtert und sichert so das Wiederbewußtwerden der Vorstellungen; — c) es fördert die Gestaltungskraft der Phantasie. „Kinder wissen beim Spiele aus allem alles zu machen: ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen wird zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte" (Goethe).

Dann aber übt das Spiel auch auf die sittliche Entwickelung einen großen Einfluß aus:

a) es veranlaßt Mut, Entschlossenheit, Ausdauer (Bewegungsspiele);

b) es zwingt zum Unterordnen unter ein gemeinsames Bestes; es erzieht zur Opferfähigkeit und zur Achtung fremder Rechte.

Die **Arbeit** zwingt das Kind, seine Neigungen zurückzustellen und gewöhnt an treue Pflichterfüllung; sie lehrt die Kraft richtig anzuwenden und die Zeit verständig einzuteilen und schützt vor ungeregelten Begehrungen; sie führt in die Verhältnisse des Lebens ein und bereitet die Lösung der später gestellten Aufgaben vor.

3. **Pflege.** Für das **Spiel** ist folgendes zu beachten: 1. der Erzieher darf „den unwillkürlichen Zug der Vorstellungen und der Bewegungstätigkeit" nicht stören — nicht unnötig eingreifen; er muß sich auf die Anregung beschränken, wo der Vorstellungsverlauf zu schwerfällig vor sich geht; mischt er sich ein, so hat er Teilnahme für das Spiel zu zeigen, damit es in den Augen der Kinder nicht seinen Wert verliert. — 2. er muß die Auswüchse des Spiels verhindern — er darf den Spieltrieb nicht zur Leidenschaft werden lassen; er hat darauf zu achten, daß das Spiel gefahrlos sei; er muß Regungen unterdrücken, die den sittlichen Wert des Spieles gefährden (Eigensinn, Herrschsucht, Unverträglichkeit). — 3. Das Spielzeug muß die Möglichkeit mannigfachster Verwendung bieten und einfacher Natur sein, damit die freischaffende Phantasie uneingeschränkt walten kann. Das beste Spielzeug für jüngere Kinder ist (feuchter) Sand, der leicht verändert werden kann. Auch der Baukasten ermöglicht eine leichte Umformung. Kostbare und gekünstelte Sachen sind als Spielzeug wertlos, da sie zu mannigfacher Beschäftigung keinen Anlaß bieten; das Kind wirft sie daher sehr bald beiseite. „Es würdigt an diesen Dingen so wenig den Preis wie das eigentlich Geschmackvolle der Arbeit, ja die zerbrochene, verunstaltete Puppe erfährt oft größere Zärtlichkeit als die neue" (Waitz). Ferner darf man das Kind nicht mit Spielzeug überladen, da das Interesse dabei sich zersplittert und verflacht.

Aus dem Wesen der **Arbeit** ergeben sich folgende Forderungen: 1. das Arbeitsmaß muß sich nach der Leistungsfähigkeit richten; Abwechselung in der Arbeit mit Ruhe und Spiel; 2. der Erzieher muß Lust an der Arbeit zu erwecken suchen, unter Anknüpfung an die Neigung und das Interesse, welches das Kind für bestimmte Tätigkeit hat; er

muß damit das Kind erkennen lehren, daß die Arbeit den Inhalt und den Wert des Lebens bestimmt (Ps. 90, 10); 3. er hat scharf die Grenze zwischen Arbeit und Spiel zu ziehen; was gefordert wird, muß genau und ordentlich ausgeführt werden. Die Arbeit darf nie zum Spiel werden, „damit dem Kinde weder die Lust des Spielens, noch die Freude gelingender Anstrengung verkümmert werde" (Waitz).

4. Geschichtliches. Fénelon: „Würde man stets darauf Bedacht nehmen, die ernsten Beschäftigungen der Kinder durch unschuldige Belustigungen, durch Heiterkeit zu erleichtern, so würde die Jugend weit weniger Hang zu gefährlichen Vergnügungen haben." Rousseau: „Weg mit Schellen und Klappern; kurze Zweige mit ihren Früchten und Blättern, ein Mohnkopf, in dem man die Körner klappern hört, werden dem Kinde ebensoviel Vergnügen machen, als all der prächtige Flitterkram, ohne den Nachteil, es von Jugend auf an den Luxus zu gewöhnen." Jean Paul: „Das Spiel ist die erste Poesie des Lebens. — Ich kenne für Kinder in den ersten Jahren kein wohlfeileres, mehr nachhaltendes, beiden Geschlechtern angemessenes reines Spielzeug, als — Sand." Kellner: „Das Spiel ist ein Produkt des Tätigkeitstriebes. Jedes gesunde Kind spielt und liebt besonders solche Spiele, welche Glieder und Sinne in Anspruch nehmen, und Spielzeuge, die ein Zerlegen und Gestalten zulassen."

§ 76. Gewährung und Versagung.

Alles, was zur Befriedigung berechtigter Bedürfnisse notwendig ist, muß den Kindern gewährt werden, so Bewegung, Ruhe, Schlaf, Umgang, Spiel, Erholung, Beschäftigung u. a.; alles aber, was irgendwie den Kindern schädlich oder gefährlich werden kann, hat man ihnen zu versagen, so Näschereien, Trinken kalten Wassers oder Baden bei erhitztem Körper u. a. Nicht jede Bitte darf gewährt, nicht jeder Wunsch erfüllt werden; zu rechter Zeit ist auch ein an sich berechtigter Wunsch einmal ausnahmsweise zu versagen, damit das Kind sich bezwingen lerne. Die Begehrlichkeit muß geregelt und in die rechten Schranken verwiesen werden; Eigensinn, wie er sich leicht einstellt, wenn es gilt, auf etwas zu verzichten, muß unterdrückt werden. Wollen und Handeln müssen durch konsequentes Versagen und Gewähren in die rechten Bahnen gebracht werden, damit allmählich der Zögling bestimmte Gewohnheiten erlange, die durch Wiederholung zur Gewöhnung werden. So gewöhnt sich der Zögling z. B. an Entbehrungen.

Sämtliche derartige Maßnahmen lassen sich entweder als Förderung oder als Hemmung des mannigfachen kindlichen Strebens betrachten. Dabei hat als Regel zu gelten, daß man möglichst wenig hemmen, entgegenwirken und versagen soll. Außerordentlich vieles Hemmen, Hindern, Wehren wird überflüssig, wenn die Erziehung die guten und nützlichen Strebungen und Neigungen des Zöglings fördert und kräftigt. Denn dann hemmen die eigenen guten Strebungen im Kinde das Aufkommen oder Umsichgreifen der bösen, und es braucht

nicht erst die fremde Hand des Erziehers hemmend in das Seelenleben des Zöglings einzugreifen. Das Erziehen muß also fast ausschließlich eine positive Tätigkeit sein; das negative Element, das Entgegenwirken durch Versagen, Verbot und Strafe, darf nur die Ausnahme bilden. Der Erzieher muß in seinen Bestimmungen konsequent sein, nicht heute ohne Grund gewähren, was er gestern versagt hat; er muß seinen Grundsätzen treu bleiben und darf keine Schwäche und Unbeständigkeit zeigen; auch hat er vor seiner Entscheidung sich zu überlegen, was das Zuträglichste für seine Zöglinge sei, damit nicht nachträglich Änderungen zu treffen sind.

§ 77. Die Aufsicht.

„Fehler verhüten ist leichter, als Fehler verbessern."

1. **Notwendigkeit.** Um das Entstehen unrechter Gedanken und roher Begierden zu verhüten und niederzuhalten, muß noch die Erziehungsmaßregel der Aufsicht hinzukommen; sie überwacht den Zögling, daß er nichts Notwendiges unterläßt und vor dem Bösen bewahrt bleibt, und hält als Druckmaßregel ihn so lange im Bereiche des Guten, bis er sich gewöhnt hat, selbständig aus freier sittlicher Überzeugung sich für dieses zu entscheiden.

Will der Lehrer die Individualität seiner Zöglinge erforschen, will er erfahren, mit welchen Erfolgen seine erziehlichen Anordnungen verknüpft waren, so ist für ihn unerläßlich, seine Schüler zu beobachten und zu bewachen. Nur so wird er je länger desto sicherer das Richtige in seiner erziehlichen Tätigkeit treffen und vor argen Mißgriffen bewahrt bleiben. Zur Sammlung von Erfahrungen ist besonders die Zeit ergiebig, in der sich der Zögling unbeobachtet wähnt.

Die Schüler bedürfen um ihrer Fortschritte willen, wie auch wegen der ihnen drohenden körperlichen und besonders sittlichen Gefahren einer geordneten Aufsicht. Dies gilt innerhalb und außerhalb der Schule, namentlich im Gemeinschaftsleben (Internate, vgl. Trotzendorfs Maßnahmen), wo böse Beispiele so leicht zur Nachahmung reizen.

2. **Die rechte Form und Art.** Die Aufsicht ist eine erziehliche Maßnahme, die einen gewissen Druck auf den Zögling ausübt. Schon das Bewußtsein überwacht zu werden oder die bloße Gegenwart des Erziehers halten den Schüler in seinen Entschließungen in Schranken. Trifft der Lehrer Maßregeln, um Ausschreitungen zu verhüten, so darf er nicht jegliche freie Bewegung hindern. Allzu scharfe und übermäßige Aufsicht hat häufig das Gegenteil des beabsichtigten Zweckes zur Folge. Je mehr es gilt, die Selbständigkeit des Zöglings zu entwickeln und im Interesse der Charakterbildung ihn aus eigenem Willen handeln zu lassen, um so mehr muß die Beaufsichtigung zurücktreten. Ver-

trauen hat man dem Schüler entgegenzubringen, damit man Zutrauen in ihm wecke; Mißtrauen aber darf nicht gesät werden (kein Auskundschaften oder andere geheime und gehässige Formen). Der Lehrer muß darauf ausgehen, ein rechtes Verhältnis zwischen seinen Schülern und sich zu begründen, damit ein jeder seiner Zöglinge zu dem freien Entschlusse gelange, durch seinen Wandel vorbildlich zu werden, und „der gute Geist" in der Schülergemeinde immer mehr zur Herrschaft komme. S. „Autorität und Liebe".

§ 78. Bitte, Wunsch, Aufgabe, Rat, Auftrag, Befehl (Gebot und Verbot), Drohung.

Die bisher aufgeführten Erziehungsmaßregeln reichen nicht aus, um den Zögling dahin zu bringen, verwerfliche Gedanken und Begierden zu bekämpfen, und um ihn an das Gute zu gewöhnen; es müssen daher noch zwingendere Maßregeln auftreten, die noch willkürlicher den Gehorsam des Zöglings erfordern. Soll sich der Zögling unter den Willen des Erziehers unterordnen, so muß er ihn kennen; er muß wissen, was der Erzieher will. Die mildeste Form der Willenskundgabe des Erziehers ist die Bitte, die entschiedenste der Befehl.

1. **Bitte und Wunsch.** Sie kommen nur selten zur Anwendung (Bitte, Wunsch der Mutter) und wenden sich an willige und entgegenkommende Zöglinge, denen es daran gelegen ist, das gute Verhältnis, wie es zwischen Erzieher und Zögling besteht, zu erhalten und nicht zu trüben.

2. **Rat, Aufgabe, Auftrag.** Der Rat kommt als erziehliche Maßregel zur Geltung, sobald die Zöglinge die entsprechende Reife erlangt haben.

Die Aufgaben gewöhnen den Zögling an Beschäftigung und Arbeit, sie lehren ihn die Zeit einteilen und auskaufen, sie wenden sich mehr an die Geschicklichkeit des Schülers (Hilfe beim Turnen) und helfen die Selbständigkeit des Zöglings entwickeln.

Der Auftrag, der einem Kind ein Geschäft, eine Arbeit zur selbständigen Ausführung überträgt, muß den körperlichen und geistigen Kräften des Zöglings angemessen sein; er ist weniger gemessen als der Befehl; er gibt dem Zöglinge das Ziel an, überläßt ihm aber die Ausführung; er wendet sich mehr an die Geschäftigkeit des Zöglings (Mitbringen von Pflanzen) und wird williger als der Befehl ausgeführt. Ehrenvolle und wichtige Aufträge werden braven Schülern als ein Zeichen des Vertrauens und als eine Art von Auszeichnung zuteil; sie erwecken in ihnen das Bewußtsein der Zufriedenheit des Lehrers und stärken ihr Selbstgefühl. Vgl. das Helfersystem.

3. **Befehl (Gebot und Verbot), Drohung.** Am bestimmtesten gelangt der Wille des Erziehers im Befehle zum Ausdruck; in ihm liegt die gebieterische Autorität des Erziehers, der unter Umständen mit Gewalt die Unterordnung des Willens unter seinen höheren Willen erzwingt. Der Befehl tut dem Zöglinge klar und bestimmt kund, was dieser zu tun oder zu lassen hat, und tritt so als **Gebot** und **Verbot** auf. Für den Lehrer und Erzieher gelten hinsichtlich der **Beschaffenheit** der Befehle folgende **Regeln:**

Die Gebote müssen **kurz, bestimmt** und **klar** sein. Häufig werden ein Blick, ein Wink, ein Wort genügen (Hersehen! Hände! Gerade!); viele Worte schwächen die Kraft des Befehles, lange Erörterungen und Begründungen sind für jüngere Schüler unangebracht und überflüssig. Nach ruhiger Überlegung erteilt der Erzieher in angemessenem Ton entschieden und fest seine Befehle, und ihnen hat der Schüler pünktlichen und unverbrüchlichen Gehorsam zu leisten. Im Falle eines Irrtums wird der Lehrer seinen im übrigen unwiderruflichen Befehl berichtigen oder zurückziehen. Schmeicheleien und noch weniger trotzigem Gebaren der Schüler darf niemals nachgegeben werden, andernfalls es sich die Zöglinge herausnehmen, gegen des Lehrers Anordnungen sich aufzulehnen. Der Erzieher muß wissen, was er will. Seine Befehle hat er bei herrschender Aufmerksamkeit seiner Schüler in klaren, nicht mißzuverstehenden Worten zu geben, damit die Zöglinge nicht im Zweifel sind, was sie tun oder lassen sollen, und der Weg zu Ausflüchten aller Art abgeschnitten ist.

Die Befehle müssen **sparsam** gegeben werden. Es dürfen nur wenige und notwendige Gebote, noch weniger viele Verbote gegeben werden. Fortwährendes Mustern und Meistern tut der aufrichtigen Gesinnung wie der Entwicklung des Kindes zur Selbständigkeit Eintrag. Bei allzu häufigen, bei kleinlichen und willkürlichen Geboten und Verboten fühlen sich die Kinder bedrückt und in der Entfaltung ihrer freien Betätigung zu sehr gehemmt. Mit einem Bäumchen verfährt man behutsam, um es nicht zu knicken oder ihm zu schaden; so muß auch die Einschränkung des Zöglings durch Gebote und Verbote vernünftig sein.[1])

Die Befehle müssen **gerecht, unparteiisch** und **wohlwollend** erteilt werden; ihnen haben sich ausnahmslos alle Schüler unterzuordnen. Aus Willkür und Laune dürfen die Gebote nicht entspringen.

Ein kaltes und hartes Herz beim Erteilen der Gebote ruft Abneigung und Trotz beim Kinde hervor; bei aller Entschiedenheit und Konsequenz in der Durchführung seiner Anordnungen wird der Erzieher sein Wohlwollen durchblicken lassen. Dann wird der Schüler aus Pietät seinen Pflichten nachkommen, aus Achtung vor der Autorität des Erziehers, aus Anhänglichkeit und in freudigem Gehorsam das Verbotene unterlassen und das Gebotene erfüllen.

---

[1]) Salzmann bezeichnet Gebote und Verbote als unnütze, moralische Gängelwagen und Laufzäume. S. Quellenbuch zur Päd., S. 203 f.

Wie die Gewalt der Autorität, so hat auch die Macht der Liebe ihre Grenzen. Es treten Fälle ein, in denen der Zögling sich der Befolgung des Befehles widersetzt. Es kann dann an die Befolgung der Gebote und Verbote erinnert werden, der Befehl in schärferem und bestimmterem Tone wiederholt werden.

Darauf wendet der Erzieher das Mittel der **Drohung** an. Sie kann bestimmt (Herausstellen aus der Bank, Arrest), oder unbestimmt sein (wenn du wieder nachlässig bist, wird Strafe eintreten); da sich im letzteren Falle die Schüler die Strafe eines energischen Lehrers härter vorstellen, ordnen sie sich leichter unter; daher sind Drohungen unbestimmter Art vorzuziehen, zumal auch der Erzieher es noch ganz in der Hand behält, Maß und Art der Strafe je nach der Sachlage zu bestimmen. Leere Drohungen sind zwecklos, Androhen unausführbarer Strafen ist verwerflich; häufiges Drohen ist ein Zeichen schlechter Schulzucht.

Wird der Befehl aber trotz der Drohung nicht befolgt, so muß der Erzieher ihm den nötigen Nachdruck verleihen, zu den Mitteln der äußeren Gewalt greifen und Strafe eintreten lassen, um den Gehorsam des Zöglings zu erzwingen.

§ 79. Die Strafe.

1. **Zweck.** Wird dem Gebote oder der Drohung des Erziehers nicht Folge geleistet, so muß die Strafe eintreten. Sie hat den Zweck, die Wiederholung des Vergehens zu verhindern, den Zögling sittlich zu bessern; sie ist also auf seine Zukunft gerichtet, will ihn zum Gehorsam zwingen und auf die Bahn des Guten lenken. Alle Strafen wollen die sittlichen Gefühle, die im Zögling nicht wach oder unterdrückt waren, so das Selbstgefühl, Ehrgefühl, Pflicht- und Schamgefühl, beleben oder stärken und dadurch auf sein Wollen und Handeln einwirken.

Liegt ein sittliches Vergehen des Zöglings vor, so hat man zunächst seine Einsicht zu prüfen und ihn zum klaren sittlichen Urteil über sein Vergehen zu führen. Der Gegensatz zwischen seinem Verhalten und dem Sittengesetz muß aufgedeckt und dem Schüler unter dem Ausdrucke des Bedauerns zu Gemüte geführt werden, daß das Verhältnis von Liebe und Vertrauen durch sein Verhalten gestört wurde. Dann erscheint ihm seine Bestrafung gerecht und zugleich wird die tadelnde Stimme des Gewissens in ihm wach, so daß schmerzliche Gefühle der Scham und Reue sich regen und der Vorsatz der Besserung Platz greift (moralische Strafe). Doch „einzelne Mittel der Zucht haben als einzelne gar keinen Wert und entscheiden nichts. Vor allen Dingen soll der Erzieher sich genaue Rechenschaft geben über das, was er vorgenommen hat und über die Wirkung desselben" (Herbart, Aphorismen 240). Zur Strafe muß daher noch die weitere sorgsame Führung hinzukommen — das Vertrauen, nicht die Liebe des Erziehers ist beeinträchtigt —, wenn wirkliche sittliche

Besserung dauernd Platz greifen soll. Von Wichtigkeit ist die Veränderung des Verkehrs des Erziehers mit dem Zögling; aber ein Nachtragen wäre als Fortsetzung der Strafe ungerechtfertigt, da ihr Grund sich nicht fortsetzt.

2. **Eigenschaften.** Die Strafe muß eine **gerechte** sein; unparteiisch, nach dem Maße der Schuld, muß sie verhängt werden. Wird sie nicht mit der gewissenhaftesten Unparteilichkeit vollzogen, so lockert sie das persönliche Band zwischen Lehrer und Schüler, und ihre Wirkung wird abgeschwächt, ihr Zweck wird nicht erreicht weder bei dem Bestraften noch bei dessen Mitschülern, deren sympathetisches Gefühl jenem sich zuwendet und deren Gesinnung zur Auflehnung gegen den Vollzieher der Strafe sich neigt. Sie muß ferner eine **angemessene** sein; sie richtet sich nach der Individualität des Kindes, nach Körperkonstitution, Temperament, Altersstufe, Geschlecht, Charaktereigenschaften, bisherigem Betragen. Auch dem Vergehen muß die Strafe angemessen sein.

In diesem Sinne wollte Rousseau die „natürliche" Strafe angewandt wissen, die nur in den „natürlichen" Folgen der falschen oder schlechten Handlungsweise besteht. Wer eine Arbeit nachlässig angefertigt hat, muß sie noch einmal machen; wer zänkisch oder schwatzhaft ist, wird isoliert; wer gelogen hat, hat das unbedingte Vertrauen verloren und findet erst dann Glauben, wenn er ganz ersichtlich den Beweis der Wahrheit erbracht hat; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie. Derartige, an die Einsicht sich wendende Strafen nannte Herbart „durch natürliche Folgen witzigende Strafen", Witzigungsstrafen, insofern der Zögling durch Schaden klug oder gewarnt wird, sich also in die Macht der Verhältnisse fügen lernt. Als Vorzüge der natürlichen Strafe führte man an, daß die Schüler die Gerechtigkeit der Strafe erkennen, ihr Gemüt weniger erregt werde, da sie durch Dinge und Verhältnisse, nicht durch Personen verhängt, daher ein glücklicheres, eine Erbitterung ausschließendes Verhältnis zwischen Kindern und Erziehern („warnenden Freunden", Spencer) erzielt werde. Messen wir auch heute der „natürlichen Strafe" einen erziehlichen Wert bei, so halten wir sie doch nicht mehr für allein ausreichend; denn ein bloßes Zusehen genügt nicht; es ist vielmehr ein positives Eingreifen erforderlich, wie man z. B. beim trägen Schüler nicht erst die üblen Folgen des Müßigganges abwarten dürfte, da es dann ja zu spät sein könnte, um Versäumtes nachzuholen.

Sodann muß die Strafe eine **ernste** sein. Der Schüler muß es dem Lehrer anmerken, daß dieser im Gefühle sittlicher Entrüstung und in heiligem Ernste handelt, die Sünde haßt, aber mit ihm zugleich Mitleid hat; denn die starre gesetzliche Art der Strafe muß dem Erzieher fernliegen. Auch ist die Strafe alsbald zu vollziehen und darf nicht lange aufgeschoben werden. Endlich muß die Strafe **maßvoll** sein. Niemals darf der Lehrer vom Zorne (Affekt) sich hinreißen lassen, da das Maß der Strafe sonst leicht überschritten wird; sondern er muß in der Anwendung der Strafe stets besonnen bleiben (Zweck des „Strafbuches"). Leicht wird das Strafmaß bei den „Abschreckungsstrafen" überschritten, bei denen „exemplarische Bestrafung" beabsichtigt wird, z. B. bei wiederholter Tierquälerei und Roheit. Aber das Strafmaß darf nicht höher bemessen werden, als es der Zweck der Erziehung erfordert und die

Individualität des Zöglings es zuläßt. Auch wird eine zu harte Strafe nicht willig ertragen und kann zur Auflehnung und Beeinträchtigung der Liebe zum Erzieher führen. Eine richtig bemessene Abschreckungsstrafe aber kann zur Besserung auch der übrigen Schüler führen, die töricht wären, wollten sie nur durch eigenen und nicht auch durch den Schaden anderer sich belehren lassen.

Beißender Spott verbittert die Schüler und zu häufiges Strafen macht sie gleichgültig, stumpf und dem Erzieher abgeneigt. Beides ist mit der Idee des Wohlwollens unvereinbar. Weise Sparsamkeit erhöht den Wert der Maßregel und ein besonnenes, taktvolles Einhalten einer bestimmten Stufenfolge bei Anwendung der Strafen deren Wirkung. Der Möglichkeit der Steigerung der Strafe darf man sich nicht berauben, nie also ein stärkeres Strafmittel anwenden, wenn ein gelinderes ausreicht: Wo man mit einem Zeichen auskommen kann, erspart man sein Wort; wo dies genügt, die Mahnung oder Warnung; wo letztere ausreicht, das schärfere Mittel des Tadels. Im allgemeinen aber gilt die Mahnung: Verhüten ist besser denn Strafen. Je weniger Strafen, um so besser die Schule.

2. **Arten der Strafe.** a) Äußerungen der Unzufriedenheit durch **Zeichen** und **Worte.** Schon das Auge des Lehrers, sein strafender Blick, die Modulation der Stimme, d. h. die Änderung der regelrechten Unterrichtssprache durch Hineinlegen eines strafenden Tones, das Einhalten im Sprechen sind wichtige Mittel, Unruhe, Unaufmerksamkeit, Mangel an Ernst usw. zu beseitigen. Zu diesen stummen Strafen gehören auch die strafenden Mienen und Handbewegungen.

Als weitere Stufe ist dann die mündliche Rüge oder das strafende Wort zu nennen. Der mißbilligende Zuruf kann allgemein an die Klasse, oder an die Schüler ohne Nennen des Namens, dann mit Nennen des Namens gerichtet werden. Der Tadel oder Verweis muß von jenem kalten Ton frei sein, der nichts mit der Liebe gemein hat; nie darf er in eine das Ehrgefühl verletzende Beschimpfung ausarten. Mit ihm kann sich verbinden das (nicht zu lange) Aufstehenlassen, das Herausstellen aus der Bank (nicht während schriftlicher Beschäftigung); das Hinausstellen vor die Tür auf den Flur ist nicht erlaubt (Entziehung des Unterrichtes, Erkältung usw.). Zweckmäßig kann unter Umständen die Anweisung eines Platzes auf einer Strafbank sein (Unreinlichkeit).

b) **Freiheitsstrafen** (Einschränkung der häuslichen Freizeit). Arreststrafen dürfen nur wegen andauernder Trägheit und wegen häufigeren Zuspätkommens verhängt werden. Zu häufiges Nachsitzenlassen schädigt das Ansehen der Schule; ohne Aufsicht und hinreichende Beschäftigung darf dabei der Schüler nicht gelassen werden. Auch auf die körperliche Entwickelung muß Rücksicht genommen werden; sie darf durch Entziehung der Freiheit nicht beeinträchtigt werden. (Rücksichtnahme auf einen

weiten Schulweg, auf die Zeit des Mittagessens.) Beschränkung der Freizeit durch sogenannte Strafarbeiten (50 mal Abschreiben derselben Sache) kennt die heutige Pädagogik nicht mehr.

c) **Körperstrafen.** Sie sind das **letzte** Strafmittel und sollen maßvoll und erst im äußersten Falle zur Anwendung kommen, „nachdem alle milderen Mittel versucht und sich unwirksam erwiesen haben“ (Locke). Nur bei schweren Vergehen wie Lüge, Schamlosigkeit, Roheit, Tierquälerei, Frechheit, Trotz, auch bei ausgeprägter Faulheit tritt körperliche Züchtigung ein, und zwar in der Regel nach beendeter Unterrichtsstunde; niemals aber darf sie in Mißhandlung ausarten oder die Gesundheit des Kindes auch nur entfernt schädigen. Es muß in der von der Behörde vorgeschriebenen Weise[1]) gezüchtigt werden: Keine Schläge auf den Kopf, kein Zausen an den Haaren oder Ohren, nie schlage man den Schüler in der Bank, nie mit dem Lineal, dem Buche, dem Zeigestocke, nie mit der Hand ins Gesicht oder an andere Stellen des Kopfes, nie stoße man auf Rücken oder Brust! Eine einzige Ohrfeige hat schon oft ganze Familien unglücklich gemacht. Hat ein Lehrer wider die behördliche Vorschrift gefehlt und wird angezeigt, so kann er auch vom wohlwollendsten Vorgesetzten nicht mehr geschützt werden. Ruhige Besonnenheit und Vorsicht ist darum geboten. Wo ein Schlag genügt, darf man nicht zwei austeilen; wo ein ernstes Wort, eine Drohung und ein Verweis ausreichen, greift man nicht nach der Rute. Wie die Gesundheit, so ist auch das Ehrgefühl zu schonen. Wird es verletzt, so entstehen Abneigung und Trotz, und an die Stelle von Achtung und Liebe treten Nichtachtung und Haß. „Die körperliche Züchtigung der Mädchen ist grundsätzlich auszuschließen.“ Wo sie trotzdem in besonderen Fällen sich als notwendig erweist, da ist „jederzeit die nötige schonende Rücksicht auf ihren schwächeren Körperbau und auf ihr in der Regel zarteres Gefühl zu nehmen“. „Wo der religiös-sittliche Charakter des Lehrers, seine gewissenhafte Pflichterfüllung, seine ernste und zugleich liebevolle Behandlung der Kinder, sein gediegener Unterricht die Schuljugend mit Achtung und Liebe gegen den Lehrer erfüllt, da fällt erfahrungsgemäß — von den seltenen Ausnahmen entarteter Kinder abgesehen — der Anlaß zu Züchtigungen fort.“ — Über Liebe und Autorität s. § 84.

3. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik über die Strafe?** Im Mittelalter herrschte grausame Züchtigung mit der Rute beim Unterricht und bei der Erziehung. Luther wollte, daß die Lehrer „nicht Tyrannen und Stockmeister“ seien und daß „der Apfel bei der Rute liege“. Ratke und Comenius verwarfen die Züchtigung um des

[1]) K. Schneider und von Bremen, Das Volksschulwesen im preußischen Staate. 3. Bd., S. 244 ff. Berlin, Hertz. — L. Hoffmeyer, Die wichtigsten Gesetze und Verf. betr. das Volksschulw. Hannover, Manz. — A. Fricke, Das Züchtigungsrecht der Lehrer der Volkssch. nach Urteilen des Reichsgerichts. Braunschweig.

Lernens willen und drangen überhaupt auf mildere Schulzucht. (Was lernen wir aus dem 26. Kapitel der „Großen Unterrichtslehre“ des Comenius?) Rousseau empfahl die natürliche Strafe. Francke eiferte gegen das häufige, unbesonnene Strafen mit der Rute; er führte in seinen Schulen ein „Strafbuch“ ein. „Will sich die Möglichkeit finden, die Rute gar wegzulassen und dennoch den Zweck guter Zucht zu erhalten, so ist Gott dafür zu preisen“ (s. Franckes „Instruktion“). Das General-Land-Schulreglement: Der Lehrer soll „ein väterliches, mit Ernst und Liebe temperiertes Herz“ von Gott erbitten. — Locke und die Philanthropisten wollten die körperliche Züchtigung nur als letztes Strafmittel gelten lassen (s. Locke). Dinter sagte: „Von 10 Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören neune ihm.“ — Diesterweg: „Wehe der Schule, in welcher der Stock regieren muß; aber auch wehe derjenigen, in der er nie und nirgends die ultima ratio sein darf.“ Goethe: „Strafen heißt dem Jüngling wohltun, daß der Mann uns danke.“ Schiller: „Zuweit getrieben, verfehlt die Strenge ihres weisen Zwecks, und allzustraff gespannt, zerspringt der Bogen.“ Rückert: „Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich, die Härt' ist ein Verdienst, wo dir das Herz ist weich.“[1]) Kellner: „Je mehr Strafen, desto schlechter die Schulen; es gilt dies noch viel entschiedener von körperlichen Züchtigungen.“ S. „Quellenbuch zur Pädagogik“: Schleiermacher („Auch aus der Volksschule müssen die körperlichen Strafen verschwinden“) und E. M. Arndt.

4. **Gesetzliche und amtliche Bestimmungen.** (S. das „Allg. Landrecht“, Band III, 7. Aufl., § 46.)

Allerh. Kab.-Order vom 14. Mai 1825. (G.-S. S. 149.)

§ 4. Die Schulzucht darf niemals bis zur Mißhandlung ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur in entfernter Art schädlich werden kann.

§ 5. Züchtigungen, welche in diesen, der Schulzucht gesetzten Schranken verbleiben, sollen gegen die Lehrer nicht als strafbare Mißhandlungen oder Injurien behandelt werden.

§ 6. Wird das Maß der Züchtigung ohne wirkliche Verletzung des Kindes überschritten, so soll dies von der dem Schulwesen vorgesetzten Provinzialbehörde durch angemessene Disziplinarstrafen an dem Lehrer geahndet werden. Wenn dagegen dem Kinde durch den Mißbrauch des Züchtigungsrechtes eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach dem bestehenden Gesetz im gerichtlichen Wege bestraft werden.

Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich vom 26. Februar 1876.

§ 223. Wer vorsätzlich einen andern körperlich mißhandelt oder an der Gesundheit beschädigt, wird wegen Körperverletzung mit Gefängnis bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bis zu 1000 ℳ bestraft.

§ 224. Hat die Körperverletzung zur Folge, daß der Verletzte ein wichtiges Glied des Körpers, das Sehvermögen auf einem oder beiden Augen, das

[1]) Vgl. zu dieser Darstellung (Belohnung und Strafe) die Ausführungen über das pädagogische Taktgefühl § 97. Obige Fragen sind nach Band III von einzelnen Zöglingen zu beantworten, bei der Gesamtwiederholung in der Oberklasse von allen Zöglingen.

Gehör usw. verliert oder in erheblicher Weise dauernd entstellt wird, oder in Siechtum, Lähmung oder Geisteskrankheit verfällt, so ist auf Zuchthaus bis zu 5 Jahren oder Gefängnis nicht unter 1 Jahr zu erkennen.

§ 226. Ist durch die Körperverletzung der Tod des Verletzten verursacht worden, so ist auf Zuchthaus nicht unter 3 Jahren oder Gefängnis nicht unter 3 Jahren zu erkennen.

§ 340. Ein Beamter, welcher in Ausübung oder in Veranlassung der Ausübung seines Amtes vorsätzlich eine Körperverletzung begeht oder begehen läßt, wird mit Gefängnis nicht unter 3 Monaten bestraft. Sind mildernde Umstände vorhanden, so kann die Strafe bis auf 1 Tag Gefängnis ermäßigt oder auf Geldstrafe bis zu 900 ℳ erkannt werden. Ist die Körperverletzung eine schwere, so ist auf Zuchthaus nicht unter 2 Jahren zu erkennen. Sind mildernde Umstände vorhanden, so tritt Gefängnisstrafe nicht unter 3 Monaten ein.

Erk. des Ober-Tribunals vom 15. März 1877.

Das Aufsichts- und das damit verbundene Züchtigungsrecht des Lehrers ist zwar nicht auf die Räume der Schule und die Zeit des Unterrichtes, allerdings aber auf die Schüler der eigenen Schule beschränkt. Dagegen hat der Lehrer dem Schüler einer fremden Schule gegenüber, selbst wenn dieser sich in dem Klassenzimmer der Schule befindet, kein Züchtigungsrecht.

Min.-Erl. vom 19. Januar 1900.

Hinsichtlich der Ausübung des den Lehrern und Lehrerinnen zustehenden Züchtigungsrechtes bewendet es nach wie vor bei den gesetzlichen Bestimmungen und bei den hierzu ergangenen Erlassen vom 3. April 1888 (Centralblatt S. 422) und vom 22. Oktober 1888 (Centralblatt 1889, S. 265), in denen namentlich auch eine geeignete Unterweisung der Lehrpersonen bezüglich der Art und Weise der Handhabung jenes Rechtes bereits vorgesehen ist. Überschreitungen oder unangemessene Anwendung der den Lehrern hiernach zustehenden Befugnisse haben auf eine milde Beurteilung bei mir nicht zu rechnen. Ich erwarte von der Pflichttreue der Königlichen Regierungen und allen mit der Schulaufsicht oder Schulleitung betrauten Personen (Schulräte, Kreis-Schulinspektoren, Orts-Schulinspektoren, Rektoren und Hauptlehrer), daß sie auf eine maßvolle, die gesetzlichen Grenzen streng achtende Handhabung des nur für Ausnahmefälle bestimmten Züchtigungsrechtes seitens der Lehrer ihr stetes Augenmerk richten, jedem Mißbrauche des fraglichen Rechtes unnachsichtlich entgegentreten und zugleich durch zweckentsprechende Belehrung und Anleitung der jungen Lehrkräfte der ungerechtfertigten oder übertriebenen Anwendung körperlicher Strafen vorbeugen werden. Lehrer und Lehrerinnen haben jede vollzogene Züchtigung nebst einer kurzen Begründung ihrer Notwendigkeit in ein anzulegendes Strafverzeichnis[1]) sofort nach der Unterrichtsstunde einzutragen. Die Schulaufsichtsbeamten und Schulleiter haben bei jedem Besuche der Schulklasse von dem Inhalte des Strafverzeichnisses durch Unterschrift zu bescheinigende Kenntnis zu nehmen und, sofern sich dabei Bedenken ergeben, letztere zum Gegenstande der Besprechung mit dem betreffenden Lehrer zu machen. Solchen Lehrern und Lehrerinnen, welche die vorgeschriebene Eintragung der vollzogenen Züchtigungen in das Strafverzeichnis unterlassen, oder welche sich einer Überschreitung oder trotz erfolgter Ermahnung fortgesetzt einer unangemessenen Anwendung des Züchtigungsrechtes schuldig machen, wird neben der disziplinaren

[1]) Über den Zweck des bereits von Francke eingeführten Strafbuches vgl. Band III, § 34. Es soll hauptsächlich den Lehrer vor gewohnheitsmäßigem Greifen nach dem Stocke ohne ernsten Anlaß und vor dem Vollziehen der Züchtigung im Affekte (Aufwallung, Heftigkeit, Zorn usw.) schützen. Formulare liefert die Druckerei von Zickfeldt in Osterwieck a. Harz.

Ahndung der Regel nach die selbständige Ausübung dieses Rechtes dauernd oder zeitweise zu entziehen sein.

Hinsichtlich der Ausführung des vorstehenden Min.-Erlasses ist folgende Verfügung der Königl. Regierung zu Frankfurt a. O. vom 13. März 1900 zu vergleichen:

1. Einzelne Lehrer haben auf die Ausübung der körperlichen Züchtigung überhaupt verzichtet. Hiergegen würde nichts zu erinnern sein, wenn festgestellt werden kann, daß durch sonstige geeignete Mittel eine gute Schulzucht aufrecht erhalten worden ist.

2. Als Art der Züchtigung wurden mehrfach Ohrfeigen verzeichnet vorgefunden. Wo dies beobachtet wird, ist von der zuständigen Schulaufsichtsstelle sofort mit ernsten Weisungen einzuschreiten. Eine solche Art der körperlichen Züchtigung ist in keinem Falle für statthaft zu erachten, sondern als grober pädagogischer Mißgriff abzustellen und zu untersagen.

3. Anderwärts hat man einen Unterschied zwischen leichterer und schwerer körperlicher Züchtigung gemacht und die sogenannten leichteren Fälle, namentlich leichte Schläge mit der Hand, überhaupt nicht eingetragen. Hierzu fehlt den Lehrern jede Befugnis; das Strafverzeichnis soll vielmehr alle vorgekommenen Fälle der körperlichen Züchtigung umfassen, welcher Art diese auch gewesen sein mag.

4. Mehrfach hat sich ergeben, daß die körperliche Züchtigung viel zu oft vollzogen wird, als daß sie noch als eine nur für Ausnahmefälle bestimmte Weise der Züchtigung betrachtet werden oder den Schülern erscheinen könnte.

5. Als Grund der Züchtigung wird oft ein durch Tatsachen nicht weiter belegtes und gerechtfertigtes Urteil angegeben: „wegen Faulheit, Ungehorsam, Unaufmerksamkeit u. dgl.“ Dies ist nicht ausreichend und zur Prüfung und Anerkennung der Notwendigkeit der vollzogenen körperlichen Züchtigung ziemlich bedeutungslos. Es wird überall darauf zu dringen sein, daß der zugrunde liegende und für die Ausführung der Strafe bestimmt gewesene Tatbestand genau bezeichnet wird.

Gesetz[1]) über die Fürsorge-Erziehung Minderjähriger. Vom 2. Juli 1900.

§ 1. Ein Minderjähriger, welcher das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, kann der Fürsorge-Erziehung überwiesen werden usw.

§ 2. Die Fürsorge-Erziehung erfolgt unter öffentlicher Aufsicht oder auf öffentliche Kosten in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt.

§ 4. Das Vormundschaftsgericht beschließt von Amts wegen oder auf Antrag. Zur Stellung des Antrags sind berechtigt und verpflichtet: Der Landrat, in Städten mit mehr als 10 000 Einwohnern der Gemeindevorstand, in Stadtkreisen der Gemeindevorstand und der Vorsteher der Kgl. Polizeibehörde.

Vor der Beschlußfassung soll das Vormundschaftsgericht die Eltern, den gesetzlichen Vertreter des Minderjährigen und in allen Fällen den Gemeindevorstand, den zuständigen Geistlichen und den Leiter oder Lehrer der Schule, welche der Minderjährige besucht, hören.

Der Lehrer hat eine sehr wichtige Stimme behufs Anwendung des Gesetzes; auch weiß er oft die geeignetste Familie zur Unterbringung des Zöglings zu empfehlen. Zwei Drittel der Kosten entfallen auf den Staat, ein Drittel auf die einzelnen Gemeinden (insgesamt etwa 10 Millionen Mark).

---

[1]) Dies Gesetz, „die größte der sozialen Taten“, nebst den Ausführungsbest. des Min. u. dem Erl. des Ev. Oberkirchenrats, sowie einem Auszug aus den Best. des Bürgerl. Gesetzbuches über Erziehungswesen ist für 15 ₰ zu beziehen vom Zentral-Ausschuß für Innere Mission in Berlin.

§ 80. Die Belohnung.

1. **Notwendigkeit und Bedeutung.** Ein Zögling, der das Gute tut, erfüllt damit nur seine Pflicht. Aber die Pflichttreue ist bei ihm noch nicht so festgewurzelt, daß er nicht einer Stärkung in seiner Pflichterfüllung bedürfte; in seinem Ringen nach Vervollkommnung muß er daher angespornt und ermutigt werden. Im Kinde regt sich ein mächtiges Verlangen nach Anerkennung seitens seines Erziehers; ihm anvertraut, erwartet es dessen freiwillige Äußerung, ob seine Leistungen und sein sittliches Verhalten den Ansprüchen und dem Willen seines Lehrers und Leiters entsprechen. Dadurch erhalten ja Anerkennung, Beifall und Belohnung ihre große Bedeutung, daß sie als freiwillige und wohlwollende Äußerungen von Trägern der Autorität, die sittliche und intellektuelle Bildung in sich vereinigt, aufgefaßt werden. Die Belohnung schließt eine noch größere und sicherere Wirksamkeit in sich als die Strafe. (Häufige Belohnung der Mutter.) Während diese mit ihren unangenehmen Folgen ein Unlustgefühl erweckt, erzeugt die Belohnung ein Lustgefühl. Hat die Strafe beim Zöglinge den Anfang gemacht mit der sittlichen Besserung, so vollendet erst die Belohnung (freundlicher Blick, wohlwollendes Verhalten) neben anderen Maßregeln der Führung die sittliche Heilung und Genesung.

2. **Arten.** „Der aufmerksame Erzieher," sagt Herbart, „läßt selbst, ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit merken; dies genügt oft; zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zuviel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will, während die kleinsten Zeichen des Beifalls ihnen nicht entgehen. Es ist richtig, diese Empfindlichkeit zu schonen." Zahllos sind die Eltern und Erziehern zu Gebote stehenden Belohnungen: Ein freundlicher Blick, ein knappes lobendes Wort (auf der Unterstufe häufiger), ein anerkennendes Urteil, Erzählen einer Geschichte, Vorzeigen eines Bildes oder von sonst Interessantem, Teilnahme am Spiel, Gewähren von unschuldigen Vergnügungen (Spaziergänge, Lösen von Rätseln am Schlusse einer Deutschstunde). Kleine Geschenke, nicht nach der Größe des geleisteten Dienstes, sondern als Ausdruck der Zufriedenheit und freudiger Anerkennung (Weihnachtsbescherungen), können gewährt werden. Auch Prämien dürfen ohne Bedenken mit Vorsicht an würdige Schüler verteilt werden; manches gute Buch gelangt auf diese Weise ins Elternhaus. Gewissenhafte Schüler werden mit einem Vertrauens- und Ehrenamte bedacht.

3. **Anwendung.** Die Belohnung darf der Erzieher nur sparsam und haushälterisch anwenden; niemals darf er sich durch geistige oder körperliche Vorzüge irgendwelcher Art (Gewandtheit, gutes Gedächtnis, Begabung) dazu verleiten oder sich bestechen lassen. So maßvoll die Belohnungen erteilt werden, so soll er mit der Anerkennung namentlich bei schüchternen und bescheidenen Schülern, deren Führung in Schule und

Haus musterhaft ist, nicht geizen. Das sog. Zertieren um die Plätze (Versetzen bei jeder Antwort) und die „Lobstriche“ sind zu verwerfen. Es dürfen einerseits nicht Ehrgeiz, Eitelkeit, Selbstgefälligkeit, Ruhmredigkeit, dünkelhafter Stolz und Hochmut geweckt werden, wie anderseits Neid, Mißgunst und Eifersucht bei den Mitschülern nicht hervorzurufen sind. Selbst- und Ehrgefühl aber sind anzuregen; ein Wechsel der Plätze nach halb- oder jährlichen Zeugnissen, auch nach dem Ausfalle der Extemporalien im Rechnen u. a., ist als Reiz zu intellektuellen Anstrengungen notwendig.

Wie die Strafe, so muß auch die Belohnung gerecht und unparteilich sein. Auch muß, entsprechend dem Verfahren bei der „natürlichen Strafe“, Verdienst und Belohnung in einem naturgemäßen Zusammenhang stehen, die Belohnung muß also angemessen sein: Dem Wahrheitsliebenden wird Vertrauen geschenkt und der Beweis der Wahrheit erlassen, dem Fleißigen und Gewissenhaften werden die Erholungsstunden verlängert, dem Trägen aber gekürzt, der Bescheidene wird zuerst berücksichtigt.

Eine vernünftige Zucht wird auf eine rechte Verwendung der so wichtigen Maßregel der Belohnung ernstlich Bedacht nehmen, damit die edlen Kräfte der Jugend angespornt werden und nicht brach liegen bleiben und verkümmern. Bleibt die äußere Anerkennung aus, so hat jeder in dem Bewußtsein, seine Pflicht treu erfüllt zu haben, den besten Lohn. Die Aufgabe der Erziehung aber besteht hierbei darin, in dem Zögling das Bewußtsein zu stärken, daß die innere oder sittliche Ehre höher steht als die äußere Ehre oder die äußere Anerkennung andrer.

2. Besondere Maßregeln der Zucht.

§ 81. Gewöhnung an Ordnung, Reinlichkeit, gute Haltung, Höflichkeit.[1])

Die Freiheiten, die das Kind in der Familie hatte (Wahl der Beschäftigung, freier Verkehr mit den Geschwistern usw.), werden mit seinem Eintritt in die Schule, in die dort herrschende, allgemein verbindliche Lebensordnung, eingeschränkt. Mit unerbittlicher Strenge hält die Schuldisziplin ihre Ordnungen und Sitten aufrecht und gewöhnt daran.

a. **Die Ordnung vor dem Unterricht.** 1. Der Unterricht ist pünktlich zu beginnen, von $^3/_4$ ab (vor dem Vormittags- und Nachmittagsunterricht) werden die Kinder von dem Lehrer auf dem Schulhofe empfangen. Wenn nicht schlechtes Wetter ist, wird die Haustür erst 10 Minuten vor 2 Uhr aufgeschlossen.

2. Wer nach dem Vollschlage der Uhr gekommen ist, hat vor der Tür zu warten, bis die Andacht gehalten ist; nach seinem Eintritt hat er auf

---

[1]) Die Bestimmungen der eingefügten Schulordnung gelten für die Seminarschule.

die Weisung des Lehrers zu warten. Die Verspätungen werden vom Lehrseminaristen im Schultagebuche vermerkt.

3. Es ist den Kindern nicht gestattet, vor Beginn des Unterrichtes ihre Plätze zu verlassen; das laute Sprechen ist nicht erlaubt. Die Klassenlehrer gewöhnen an Reinlichkeit der Kleider, Hände, des Gesichtes der Kinder und an Ordnung und Sauberkeit der Bücher und Hefte.

b. **Die Ordnung während des Unterrichtes.** 1. Die Kinder sitzen, soweit es der Unterrichtsbetrieb gestattet, mit dem Rücken angelehnt, um das Kreuz zu stützen. Auf gleichmäßige Haltung der Hände und Füße ist zu achten.

2. Es muß äußere Ruhe und Stille herrschen. Alle Störungen (z. B. durch lautes Melden), allzu leise Antworten, Täuschungen (Zuflüstern usw.) werden nicht geduldet.

3. Das Heraufnehmen und Weglegen der Lernmittel geschieht nach Kommando. Auf der Oberstufe ist von der strikten Durchführung der Ordnungskommandos abzusehen, da die hier herrschende Ordnung nicht das Ergebnis bestimmter, immer wieder erteilter Befehle, sondern der durch die Ordnungsübungen früherer Klassen erlangten Gewöhnung sein soll.

4. Beim Lesen bleiben die Kinder der Unterstufe sitzen und zeigen beim Lesen nicht mit dem Finger, sondern mit einem stumpfen Griffel auf. Die Vorschriften, wie die Kinder beim Lesen und Schreiben sitzen sollen, siehe bei dem Abschnitt über Schulhygiene.

5. Beim Eintreten des Direktors erheben sich die Kinder; ebenso vor dem Beginn des Vormittags- und Nachmittagsunterrichtes beim Eintreten des Fachlehrers oder des Lehrseminaristen.

6. Das Austeilen und Einsammeln der Hefte, die einen ziemlich steifen Deckel ohne Umschlag haben, geschieht zunächst nach Zählen, später in der gewohnten Ordnung ohne Zählen.

7. Das Hinauslaufen der Kinder ist nur in den dringendsten Fällen zu gestatten.

c. **Die Ordnung beim Wechsel des Unterrichtes.** 1. In den Pausen stellen sich die Schüler paarweise an der Nummer ihrer Kleiderhaken auf dem Flur auf. Auf dem Flur wird nicht gesprochen. Nach der Pause treten die Kinder wieder paarweise vor der Haustür an, um hineingeführt zu werden.

2. Das Schuhwerk ist beim Eintreten ordentlich zu säubern.

3. In der großen Pause spielen die Kinder unter Leitung der Lehrseminaristen, bei ungünstiger Witterung aber bewegen sich die Kinder unter Aufsicht auf dem Flur (Zimmerlüftung). Vom Schulplatze darf sich kein Kind ohne Erlaubnis entfernen.

4. Papier, Obstreste usw. dürfen nicht umhergeworfen werden. (Papierkorb auf dem Schulhofe.)

d. **Die Ordnung am Schlusse des Unterrichtes.** 1. Pünktlich muß der Unterricht geschlossen werden.

2. Die Kinder werden in geordnetem Zuge bis zum Ausgang aus dem Seminargrundstück geleitet und müssen sich dann alsbald entfernen (s. E, 4).

e. **Die Wochenämter.** 1. Der Klassenoberste achtet auf Ordnung und Ruhe. Jeder Schüler ist für seinen Platz verantwortlich. Wer das Inventar beschädigt, wird zum vollen Schadenersatz herangezogen. — 2. Der Klassenoberste nennt am Schlusse des Nachmittagsunterrichtes die Hausaufgaben. — 3. Der Klassenoberste gibt auf Befragen die Absenten an. — 4. Obliegenheiten der beiden Klassenordner a und b:

a) Wandtafel in Ordnung halten; Kreide, Schwamm, Zirkel, Lineal, Zeigestock bereitlegen.

b) Abwischen (mit feuchtem Tuche) der Tische, Bänke, Schränke, Fensterbretter.

5. Am Schlusse der Woche melden sich die Ordner der folgenden Woche unter Angabe ihrer Obliegenheiten.

f. **Das gesamte (äußere) Verhalten des Schülers.** Ordnungsliebe und Reinlichkeit sind für das äußere wie für das innere Leben der Kinder von hoher Bedeutung. (S. die Pflege der ästhetischen Gefühle und die Schulhygiene, Nr. 4.) Allenthalben soll der Zögling ein bescheidenes, wohlanständiges und freundliches Wesen erkennen lassen, er soll allezeit gefällig und höflich innerhalb der Schule und außerhalb derselben sein. Gegen seine Mitschüler muß er verträglich, geduldig, hilfsbereit, teilnahmsvoll sich erweisen. Rohes Wesen, trotziger Eigenwille, Herrschsucht (beim Spiele), Verleumdungen und Angebereien werden vom Erzieher unterdrückt und ausgerottet. Eltern und Lehrern gegenüber soll der Schüler niemals ein ungebührliches Verhalten an den Tag legen; mit Achtung, Ehrfurcht und Liebe soll er ihnen stets entgegenkommen. (Phil. 4, 8: „Was" usw.)

b) Mittel, die auf die innere Selbstbestimmung des Zöglings abzielen (Erziehung im engeren Sinne oder Charakterbildung).

Die Zucht, die in der ersten Entwickelungsperiode des Zöglings behufs Regelung des (äußeren) Verhaltens vorherrscht, vermag mit ihren Maßregeln den Endzweck der Erziehung nicht zu erreichen: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, verwerfend das Böse" (Herbart). Damit der Zögling auf Grund eigenen selbständigen Urteiles das Böse zu meiden und mit selbständiger Billigung das Gute zu tun und zu fördern sich entschließe und ein tatkräftiges sittliches Wollen und Handeln für sich und im Interesse der großen sittlichen Gemeinschaften (Familie, Kirche und Staat) entfalte, sind neben dem Unterrichte, der eine *zum* sittlichen Wollen treibende Einsicht erzeugen und wie die Disziplin

die Charakterbildung anbahnen soll, die Maßregeln der inneren Zucht, der Erziehung im eigentlichen Sinne notwendig; sie will unmittelbar auf Bildung des sittlich-religiösen Charakters einwirken.

Ein Charakter im Sinne der eigenen Selbstentscheidung für das Gute kann sich erst später, im Strome der Welt bilden. Doch schon früher trifft man im Wesen des Zöglings einen Willen mit bestimmten Charakterzügen, die eine gewisse Festigkeit und Herrschaft in ihm erlangt haben. Diese einer jeden Persönlichkeit aufgeprägte Eigentümlichkeit nennt man die **objektive** Seite des Charakters, und insofern kann man sagen, daß jedem Menschen ein Charakter eigen sei. Der objektive Charakterteil ist begründet in der natürlichen Entwickelung des Individuums, in der die Art und Entschiedenheit des Wollens beeinflussenden körperlichen Gesundheit, in der Ausstattung mit individuell verschiedenen Anlagen, in der Lebenslage und Lebensweise des Individuums (günstige oder ungünstige Verhältnisse, Anschauungen des betreffenden Standes), in der durch Erfahrung, Umgang und Unterricht gebildeten Gedankenwelt, in der Gewöhnung an eine bestimmte, von den Trägern der Erziehung gegebenen Lebensordnung. In alle diese natürlichen und mannigfaltig gestalteten Verhältnisse ist der Mensch hineingestellt und kann sich ihnen nicht entziehen; er empfängt durch sie sein eigenartiges Gepräge. „Denjenigen Teil seines Wollens, den der Mensch als schon vorhanden antrifft (individuelle Züge, Launen, Begierden, Neigungen, Gewohnheiten, Temperamente, Affekte), nennen wir den objektiven Teil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht (Vorsätze, Grundsätze, das Allgemeinwollen) muß zum Unterschiede von jenem der **subjektive** Teil des Charakters heißen. Dieser zweite Teil kann erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung gelangen; aber die Anfänge fallen schon ins Knabenalter, und sie pflegen im Jünglinge schnell wachsend hervorzutreten, jedoch verschieden an Art und Stärke bei verschiedenen Individuen“ (Herbart, Umriß). Er ist diejenige Eigentümlichkeit unseres Wesens, die durch eigene Entscheidung, Selbstbeurteilung und Selbstbeherrschung bedingt und bestimmt wird; sie ist nicht bei jedem Menschen vorhanden, und insofern kann man einen Menschen als charakterlos bezeichnen; dieser Teil heißt subjektive Seite, da sie unserem urteilenden Subjekte entstammt. Er setzt sich als Erkenntnisseite aus praktischen Grundsätzen und Lebensregeln zusammen. „Das Subjektive des Charakters tritt bei dem fertigen Mann in der Gestalt von Grundsätzen der bunten Schar der Begehrungen und Entschließungen gegenüber“ (Stoy). Die den Willen bestimmenden Grundsätze bezeichnet man als subjektiven Charakterteil, den diesen sich unterordnenden Willen als objektiven Charakterteil. Dieser ist das Bestimmbare, der subjektive aber das Bestimmende.

Der Erzieher hat die Aufgabe, die guten Züge des objektiven Charakters zu unterstützen; er darf, wenngleich sich aus einzelnen Willensakten nach

und nach das Allgemeinwollen, der subjektive Charakter, von selbst bildet, doch diesem Abstraktionsvorgange nicht gleichgültig zusehen und gegenüberstehen, sondern muß planmäßig nach den gegebenen Verhältnissen (individuelle Beschaffenheit des Zöglings, Familien- und Schulleben) hindernd, helfend, ratend eingreifen. Alle im Zögling auftretenden, auf das Böse gerichteten Wünsche, Begierden und Neigungen sollen sich sittlichen Grundsätzen unterordnen, damit der subjektive Charakterteil gebildet und gekräftigt werde. „Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Teile desselben zusammenstimmen oder nicht.“ Hauptsächlich ist es der Unterricht, der beide Charakterteile zu vereinigen strebt, und in der Vereinigung erhält der Charakter erst seine Vollendung und Höhe.

Der sittlich-religiöse Charakter entwickelt sich nur allmählich; er ist ein Ideal, das auch von den Edelsten und Besten niemals vollkommen erreicht wird.

§ 82. Bildung und Befestigung der Grundsätze.

Für den sittlichen Charakter ist die Bildung praktischer **Grundsätze**, nach denen sich das Handeln richtet, von wesentlichem Einflusse (s. § 45). Der Unterricht und besonders der Gesinnungsunterricht liefert eine Fülle gehaltvoller Lehrstoffe, aus denen Grundsätze („der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“) entwickelt und gewonnen werden. Er wird unterstützt durch die Maßregeln der Zucht, die ebenfalls sittliche Grundsätze, nach denen sich der Zögling in seinem Wollen stets zu entscheiden hat, bilden will (Sei verträglich! Gib Gefundenes zurück, achte das Eigentum!).

Wer in derselben Lage ohne Halt hin- und herschwankt, morgen in gleichen Fällen etwas ganz anderes tut als gestern oder ehedem, dem fehlt **das Gedächtnis des Willens**, das gleichmäßige Wollen, die Befähigung, unter gleichen Verhältnissen dasselbe zu wollen. In einem Menschen, der in gleicher Lage nicht das gleiche will, können Grundsätze schlechterdings nicht aufkommen. Daher fällt dem Erzieher die Aufgabe zu, durch sein Vorbild, seine Belehrung, seinen Rat, seine Warnung und Mahnung den Schwankenden zu unterstützen und ihm so zur Entstehung und Festigung seiner Grundsätze zu verhelfen. Ihre Entstehung ist durch das Gedächtnis des Willens bedingt. Wenn ein Zögling, sich selbst überlassen, in einer bestimmten Lebenslage ebenso wie in allen früheren Fällen zu handeln sich entscheidet, so gewinnt er auf Grund einzelner Willensakte allmählich durch Gewohnheit ein allgemeines Wollen (wie aus vielen Fällen eine Regel oder eine Wahrheit abgeleitet wird); er stellt sich für sein ferneres Verhalten und Handeln bestimmte Regeln auf, die er nie zu übertreten sich vornimmt; er bildet sich *allgemeine Normen*, oder Grundsätze für sein Handeln. Das

erstemal entscheidet sich der Mensch vielleicht erst nach langer denkender Vergleichung der verschiedenen Grundsätze und nach hartem innerem Kampfe, ihnen gemäß zu handeln; allmählich aber dienen sie ihm in allen späteren Fällen als Richtschnur für sein Verhalten, das Gute wird ihm zur andern Natur, so daß ein gewohnheitsmäßiges Tun sich bildet, wobei ihm jede frühere Entscheidung mit ihrem Erfolge die nachfolgende erleichtert und jede gute Handlung ihn stärker werden läßt, eine noch bessere zu vollbringen.

Doch ebenso wie gute Grundsätze durch wiederholtes Handeln gebildet werden, so können auch schlechte Grundsätze (falsche Meinungen, Selbst- und Genußsucht) im Zöglinge entstehen; es kommt also darauf an, daß edle Grundsätze gebildet werden, die ein sittliches Handeln im Gefolge haben. Es entsteht allmählich eine **Rangordnung** der Grundsätze. Diese bildet sich dadurch, daß in denjenigen Fällen, in denen verschiedene Grundsätze sich widersprechen, eine Wahl bei dem, was man tun, haben und dulden will, erfolgt. Schon frühe neigen die Kinder dazu, wie es sich beim Spiele und bei ihren vielen von ihnen gefaßten Vorsätzen zeigt, Regeln aufzustellen; doch erst in reiferem Alter entwickeln sich feste praktische Grundsätze. Was der Mensch als geboten oder verboten ansieht, läßt einen Schluß auf den Grad seiner Bildung ziehen: Auf der untersten Stufe steht derjenige, dessen Grundsätze nur die des sinnlichen Genusses sind; auf ihr leistet man nur dem Angenehmen Genüge und meidet das Unangenehme; auf einer höheren Stufe stehen die Grundsätze des Nützlichen und Schädlichen; sie richten sich auf Erlangung äußerer Vorteile und Vermeidung äußerer Schädigungen (Halte Maß im Arbeiten und Genießen); auf der höchsten Stufe stehen die sittlichen Grundsätze, „die das Wollen an und für sich, ohne jede fremde Rücksicht treffen, deren Inbegriff wir unser Gewissen oder unsere praktische Einsicht nennen;" auf ihr handelt der Mensch nicht bloß verständig, sondern vernünftig. Auf allen drei Stufen kann ein festes und beharrliches Wollen vorhanden sein, ein sittlicher Charakter aber nur auf der letzten Stufe. Da es bei sich widersprechenden Grundsätzen oft einen harten Kampf kostet, das Böse zu meiden und sich für das Gute zu entscheiden, so hat die Zucht neben dem Unterrichte die Aufgabe, dem Zögling den wahren Wert der Grundsätze zu erschließen, damit er sie nach ihm ordne, ihn in allen Fällen zu einem sittlichen Handeln zu veranlassen, „den Blick des Zöglings dahin zu lenken, wo er die einzige, seinen inneren Frieden bedingende Lösung findet, und so dem sittlichen Streben die religiöse Weihe zu geben" (Kern), als das höchste Gut den Zögling die innige Gemeinschaft mit Jesus Christus erkennen zu lassen.

Sittliche Einsicht an sich vermag allerdings kein Wollen zu veranlassen; mit ihr müssen sich lebhafte Gefühle der Freude am Guten, des Abscheues vor dem Bösen verbinden; diese Gefühle aber

werden am leichtesten durch Umgang mit sittlichen Personen geweckt, am vollkommensten durch eine eindringliche Behandlung des Lebens Jesu (s. § 45).

§ 83. Die erziehliche Wirkung des Vorbildes.

Voraussetzung der Charakterbildung ist neben der äußeren Zucht oder Disziplin mit allen ihren Maßregeln der ein vielseitiges Interesse, ein Interesse für sittliche Werturteile erweckende Unterricht (s. d.); vor allem aber ist es die Persönlichkeit des Erziehers, die für die sittliche Charakterbildung von entscheidender Bedeutung ist. „Man kann geradezu sagen, daß der ganze Schwerpunkt hier in der Person des Lehrers liegt. Hier zeigt sich aufs deutlichste, daß es ein törichtes Unternehmen wäre, die ethische Bildung bloß durch den Unterricht zu erstreben. Die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln, Benehmen, im Tun wie im Lassen, ist von so großer Bedeutung, daß selbst die durchdachteste Methode Fehler und Mängel in der Persönlichkeit des Erziehers nicht aufzuheben, nicht auszugleichen vermag" (Rein).

Durch sein gutes Vorbild, seinen sittlichen Charakter verleiht der Erzieher seiner Lehre erst den rechten Nachdruck; der erziehliche Erfolg hängt mehr von dem ab, was er tut, als von dem, was er lehrt. Worte lehren, Beispiele ziehen (reißen hin). Ein edler Charakter übt auf seine Umgebung einen, wenn auch stillen und unmerklichen, so doch tiefgehenden, reinigenden und bleibenden Einfluß aus (Beispiele!). Wie man in der Nähe eines mutigen Kriegers selbst Mut faßt, so gibt die bloße Nähe eines sittlichen Charakters Kraft zur Tugend. Ein böses Beispiel aber wirkt verderblich auf die Kindesseele, wie Meltau auf die zarte Pflanze.

Die große Machtwirkung des Beispiels der Erzieher beruht zunächst auf dem Nachahmungstriebe der Zöglinge, der sie dazu drängt, den Handlungen namentlich älterer, erfahrener Persönlichkeiten nachzueifern; dann darauf, daß das Vorbild in Wirklichkeit, großer Anschaulichkeit, Klarheit und Deutlichkeit die Handlungen anderer immer wieder aufzeigt. Infolge solcher lebhaften und wiederholten Eindrücke aber wird das Kind gewöhnt, ebenso wie seine Eltern und Erzieher zu handeln, insbesondere ihre Tugenden (Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit; Mut, Ehrlichkeit, Dankbarkeit, Wohlwollen, Wahrhaftigkeit) zu üben.

Daß die Persönlichkeit des Erziehers als unmittelbare Anschauung auf dem Gebiete des Sittlichen eine mächtige erziehliche Wirkung ausübt, darauf ist bei den pädagogisch-didaktischen Erörterungen in der „Psychologie" (s. § 37 ff.) stets hingewiesen worden.

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik lehrt, welche Bedeutung dem erziehlichen Einflusse der Lehrerpersönlichkeit beigemessen wird.

„Wer da lehret, regieret, dienet, der lehre, regiere und diene also, als stünde Gott, dem er sich mit einem heiligen Eide verpfändet hat, und dem er am jüngsten Tage von seinem ganzen Amte wird Rechenschaft geben müssen, gegenwärtig da und sähe ihm zu" (Hermann). Comenius vergleicht das gute Vorbild mit der stets Licht und Wärme spendenden Sonne. Francke sagt: „Die wahre Gottseligkeit wird der zarten Jugend am besten eingeflößt durch das gottselige Exempel des Präzeptors selbst, wie auch der Eltern, Großeltern und anderer, die an Eltern Statt sind, wie nicht minder durch das Exempel aller derer, mit welchen sie umgehen." Das General-Landschulreglement fordert: Der Lehrer soll „in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Herde sein und mit seinem Wandel nicht wieder einreißen, was er durch seine Lehre erbaut hat". „Die Lehrer sollen ihr Amt in der Nachfolge des Heilandes führen und durch gutes Exempel die Kinder nicht nur für das gegenwärtige Leben glücklich, sondern auch zur ewigen Seligkeit mit zubereiten."

Daß der Erzieher eine sittliche Persönlichkeit sei, ist eine Kardinalforderung der Pädagogik; das Kind sieht zu ihm, der es weiter und höher bringen soll und will, mit Ehrerbietung und Achtung, mit Liebe empor.

§ 84. Autorität und Liebe.

1. **Die Autorität.** Autorität und Liebe sind bereits (§ 72) als Hilfen zur Verhütung des Ordnungswidrigen, zur Erhaltung und Herstellung der äußeren Zucht oder Disziplin erwähnt. Hier fassen wir mehr die inneren Seiten, durch die der Zögling sich berührt fühlt, ins Auge. Jede fremde Machtwirkung, die für unser Denken, Fühlen und Wollen maßgebend und entscheidend ist, bezeichnen wir als **Autorität.** Sie beruht einerseits auf der bestimmenden Gewalt des reiferen Alters, der reiferen Erfahrung, der Gewöhnung, des bestehenden Rechtes, der Sitte, der Religion, anderseits auf der Überlegenheit hinsichtlich eines gründlicheren und umfangreicheren Wissens und eines starken, energischen Wollens, auf der intellektuellen und ethischen Machtwirkung einer bestimmten Persönlichkeit. Diese persönlich gefärbte Autorität, die für den einen als solche gelten, von dem anderen aber versagt werden kann, bezeichnet man als subjektive, jene als objektive Autorität.

Wer Wissen und klare Einsicht, sowie ein durch die höchsten sittlichen religiösen Grundsätze bestimmtes, konsequentes und energisches Wollen und Handeln in sich vereinigt, wird zum Träger der pädagogischen Autorität. Sie ist ein Ideal, dem in nie ermüdendem Fleiß und in ernster Arbeit wie in gewissenhafter Selbsterziehung der Lehrer und Erzieher nachstreben soll. Denn sie erfüllt den Zögling im Hinblick auf

die Überlegenheit des Erziehers mit Ehrfurcht, mit der auf Achtung beruhenden Furcht und ist darum für die Charakterentwickelung des Zöglings von entscheidender Bedeutung. Unter ihrem stillen Einflusse bilden sich die Ansätze des Charakters in dem sich völlig abhängig fühlenden Zöglinge. Mit Spannung und Hingabe wendet sich dessen äußeres und inneres Auge dem Erzieher zu und schätzt mit Schärfe den von körperlichen Gaben, geistiger (beruflicher) und sittlicher Bildung abhängigen Grad der Autorität der mit ihm in lebendigem Umgange stehenden Persönlichkeit bis ins kleinste ein (pünktlicher Beginn und Schluß des Unterrichts, die Art der Unterrichtserteilung, der Korrekturen, der Handschrift, des äußeren Auftretens, der Umgangsformen usw.). Dabei drängt sich dem Zöglinge die Überzeugung auf, daß der Mensch tatsächlich zu solcher Höhe des Wissens und edler Bildung, wie sein Erzieher sie ihm anschaulich vor sein inneres Auge malt, emporsteigen kann, und es erwacht so in ihm der Entschluß, ihm in allen Stücken es nachzutun, die falschen, zum Bösen führenden Wege zu meiden, und der Mut, dieselben Wege einzuschlagen, die seinen Erzieher ein so hohes Ziel erreichen ließen. Ist aber der Erzieher selbst nicht ordnungsliebend und pünktlich, nicht tüchtig im Wissen und nicht gewissenhaft, nicht konsequent und gerecht, nicht fleißig und zuverlässig, dann kann von einem Gelingen seiner pädagogischen Bestrebungen keine Rede sein. Eine Grenze ist der persönlichen Machtwirkung des Erziehers durch das individuelle Gepräge des Zöglings gesetzt: „Der echte Lehrer, voll Demut die Schwäche und Beschränkung seiner eigenen Person fühlend, wagt es nicht, gewaltsam in den Entwickelungsgang des Zöglings einzugreifen, seine Richtung willkürlich zu bestimmen“ (Pestalozzi); er „läßt jeden ganz das bleiben, was er ist. Er wacht nur drüber, daß er's immer sei am rechten Ort“ (Schiller).

Neben seiner eigenen hat der Lehrer noch andere Mächte, die Träger der Autorität in Familie, Staat und Kirche, für die er seine Zöglinge mit der rechten Achtung zu erfüllen hat, die sich zur Verehrung, Ehrerbietung, Pietät, d. h. zur kindlichen Liebe und ehrfurchtsvollen Ergebenheit steigern kann. Besitzt der Lehrer selbst nicht die wahre Autorität, sondern nur den Schein einer solchen, nicht beide Seiten, etwa nur die intellektuelle, und die sittliche fehlt ihm, dann kann er auf Achtung oder Liebe seiner Zöglinge nicht rechnen. Eine künstliche Autorität bleibt nicht bestehen.

2. **Die Liebe.** Die andere Macht, die das Erziehungsgeschäft erleichtert, allen Maßnahmen der Zucht den Erfolg sichern hilft und auf die sittliche Entwickelung des Zöglings einen tiefgehenden Einfluß ausübt, ist die Liebe, und zwar die des Erziehers zum Zögling und die durch jene geweckte Liebe des Kindes zum Erzieher. Sie ist eine Kardinaltugend des Lehrers. Was hat Pestalozzi so groß gemacht? Nicht seine Methode und seine Unterrichtspraxis, sondern sein Herz voll Liebe. Er war ein Held der Liebe. Auch die niedrigste Menschenseele hatte für ihn einen unendlichen Wert. In Neuhof lebte er, „wie ein Bettler, um

Bettler zu lehren, wie Menschen zu leben"; in Stanz waltete er als Vater, Mutter, Gespiele zugleich inmitten einer zahlreichen Kinderschar in unbeschreiblich großer Liebe. Das beste Vorbild aber hat uns der Heiland gegeben; er richtet zunächst an jeden Lehrer die Frage: Hast du mich lieb? um dann erst nach ihrer Bejahung ihn in die Arbeit christlicher Erziehung hineinzuweisen mit dem Worte: Weide meine Lämmer! Die schönste Schilderung der Liebe gibt uns der Apostel Paulus in seinem Hohenliede von der Liebe: Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz und eine klingende Schelle. „Die Liebe ist die Kraft des Lehrers, der Born seiner Jugendfrische bis ins Alter, das Berufsgeheimnis des Lehrers; denn sie lehrt ihn die Stimme wandeln, wie Paulus an die Galater schreibt, auch wenn er Rechenstunde gibt, geschweige denn, wenn er im Christentum unterweisen und also Anteil nehmen soll an der Heilandsarbeit Christi" (Cremer).

„Die Liebe tritt in den verschiedensten Gestalten auf, die sich alle bei dem rechten Erzieher finden müssen. Die Liebe, in der man mit den Kindern ein Kind wird; denn solcher ist das Himmelreich, sie heißt Demut. Die Liebe, die der Sünde gegenüber zum Hasse wird, um dem Reuigen doppelt wohlzutun, sie heißet heiliger Ernst oder auch Strenge. Die Liebe, die des Pflanzens und Säens nicht müde wird, die bei mannigfachen Hindernissen doch immer wieder aufs neue mutig an ihr Werk geht, sie heißt Ausdauer und selbstverleugnende Geduld. Die Liebe, die nirgends davon abläßt, daß Gott ein Gott der Ordnung ist, sie heißet Zucht. Die rechte Liebe trägt die Zöglinge auf fürbittendem Herzen; denn die rechte Liebe treibt zur Fürbitte. Diese rechte Liebe kennt die Pflegebedürftigkeit der Kinder, darum führt sie hin auf die grünen Auen des göttlichen Wortes; sie kennt die gefahrbringende Unerfahrenheit der Kinder, darum sucht sie nach besten Kräften alle Versuchungen möglichst von ihnen fernzuhalten; sie kennt die Schwäche und Unbeständigkeit der Kinder, darum übt sie unermüdliche Geduld" (Kirchner).

Der Erzieher ist beim Beginne seines Erziehungsgeschäftes noch nicht im Besitze der Liebe oder Anhänglichkeit seiner Zöglinge; er muß sie sich erst erwerben. Die Liebe entsteht durch das Bewußtwerden der Übereinstimmung in Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen. Um sie zu erreichen, muß sich der Erzieher einerseits zum Zöglinge herablassen, anderseits ihn zu sich emporziehen. Es ist nicht leicht, sich zum Kinde herabzulassen. Dazu gehört ein warmes Herz für die Jugend, ein freundliches Begegnen, ein trauter Umgang, ein liebevolles Eingehen auf ihre Gedankenwelt. Der Erzieher wird sich „einen möglichst jugendlichen Sinn bewahren, alles Mürrische von sich fernhalten und sich im guten Sinne des Wortes eine frische, heitere Lebensanschauung aneignen. Es wird ihm dann leicht werden, an den Freuden und Schmerzen seines Zöglings auf-

richtigen Anteil zu nehmen, ihm, soweit er kann, Schmerz zu ersparen und Freude zu bereiten, ihn zu verstehen, sich in sein Denken und Fühlen zu versetzen, sich ungezwungen in Gespräche mit ihm einzulassen, ja selbst bei seinem Spiele sich zu beteiligen, ohne dadurch seine ihm unentbehrliche Autorität in Gefahr zu bringen" (Kern). Das Auge des wohlwollenden Erziehers wird für die Leiden und Nöte, für die Freude und das Wohl des Kindes stets offen sein; der Erzieher wird in Lebensgemeinschaft, in freundlichen Verkehr auch außerhalb der Schule mit ihm treten: „Erzieher und (reifere) Zöglinge können sich vielfach auf gemeinsamen Boden stellen, z. B. durch gegenseitige Unterstützung beim Anlegen naturhistorischer Sammlungen, bei gemeinsamen Veranstaltungen für physikalische oder technische Versuche, durch gemeinsame Überlegungen auf Reisen usw. So gewöhnt sich der Zögling, in Übereinstimmung mit seinem Erzieher zu denken und zu handeln, und es entsteht bei ihm eine Anhänglichkeit an den Erzieher, wobei er ganz unwillkürlich und bewußtlos von der Persönlichkeit desselben mit fortgezogen und bestimmt wird" (Ziller). Dadurch, daß der Erzieher den Zögling einen Einblick tun läßt in das, was er selbst denkt, was er fühlt, was sein Interesse, sein Ideal ist, zieht er ihn zu sich empor und rückt ihn sich näher. Liebe erzeugt Gegenliebe.

Wie die Autorität, hat auch die Liebe des Erziehers ihre Schranken in der Erziehung. Allzu große Güte, die nicht sauer sieht zu den Fehlern der Zöglinge, ist ein Zeichen von Schwäche. Schwer ist's, die Übereinstimmung aller im Denken, Fühlen und Streben zu erreichen, die Anhänglichkeit oder die Liebe aller sich zu erwerben. „Niemals darf die Liebe durch schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Wert, wenn sie mit notwendiger Strenge besteht" (Herbart, Umriß § 53).

„Geliebt zu sein, mein Sohn, ohn' auch zugleich geachtet,
Nach diesem hab' ich nie getrachtet noch geschmachtet,
Wie's manche Leute dieser Zeit, nicht Männer, gibt,
Die nicht geachtet, nicht geliebt sind, doch beliebt." Rückert.

§ 85. Die Erziehung zum Gehorsam.

Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht. Rousseaus Schriften. S. das Urteil über Rousseau in Niemeyers „Grundsätze der Erziehung", herausgeg. von Rein, Bd. I, S. 155 f. — Herbart, Allg. Pädagogik.

1. **Arten, Entwickelung und Notwendigkeit des Gehorsams.** Autorität und Liebe üben sowohl auf das äußere Verhalten des Zöglings als auch auf seine innere Selbstbestimmung ihre Wirkung aus (§ 84); sie helfen ihn zum Gehorsam erziehen, zum äußeren, wie auch zum freiwilligen.

Der äußere Gehorsam ist eine durch die Disziplin (Gebot und Verbot usw.) erwirkte Unterordnung unter einen reiferen und höheren

Willen. Je jünger der Zögling, um so unvollkommener ist noch seine Einsicht, die sein Begehren, Wollen und Handeln in nachteiliger Weise beeinflussen kann. Sie muß daher durch eine gereiftere und reichere Lebenserfahrung des Erziehers ersetzt oder ergänzt werden, der sich der Zögling unterordnen muß. Je törichter und schädlicher Wünschen und Begehren des noch unmündigen Zöglings, je unbesonnener und verwerflicher sein Wollen sein kann, um so notwendiger ist die Selbstentäußerung von seinem Eigenwillen oder die völlige Unterordnung unter den Willen des Erziehers. Der äußere Gehorsam muß unbedingt sein, zumal das Kind nur ein bescheidenes Verständnis der Befehle besitzt, ohne Willkür und Laune, ohne Trotz und Eigensinn sich vollziehen.

Allmählich aber soll dann aus dem Gehorsam des äußeren Zwanges, „der unlauteres Wesen und ein rohes Gemüt noch nicht ausschließt", ein freiwilliger werden, der äußere Gehorsam immer mehr in eine höhere Stufe übergehen. Dazu entwickelt er sich durch die Konsequenz des Erziehers im Gebieten und Verbieten, durch die Beharrlichkeit und Stetigkeit der Gewöhnung, die dem Zögling recht viele Gelegenheiten gibt, seinen äußeren Gehorsam zu betätigen (vgl. die Schulordnungen, die stets pünktliche Anfertigung und Ablieferung der schriftlichen Arbeiten), durch Autorität und Liebe, die beide rechter Art sein müssen (nicht Schein, nicht Schwäche, s. § 84) und endlich durch die immer mehr reifende sittliche Einsicht des Zöglings. Das „ich soll" wird zu einem „ich will". Im wahren inneren Gehorsam sagt sich der Mensch, sich selbst beherrschend, von bösen Begierden und Neigungen los. „Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet" (Schiller). Auf solchem vollkommenen sittlichen Gehorsam beruht die wahre sittliche Freiheit. „Gehorsam fühlt' ich meine Seele stets am schönsten frei" (Goethe). Familie und Schule sind die ersten Bildungsstätten des Gehorsams; mit ihnen arbeitet dann auch das ganze Leben in seinen verschiedenen Gemeinschaften darauf hin, daß der äußere Gehorsam sich zum freiwilligen erhebe (1. Petri 2, 13). Ohne Gehorsam kann die Erziehung nicht gedeihen. Er ist die Grundlage aller Schulzucht, das Fundament für den Aufbau des sittlichen Lebens.

2. **Anwendung auf Erziehung.** Für die Erziehung zum rechten Gehorsam ist auch hier die Macht des Persönlichen von hoher Bedeutung: Die Autorität, die Würde, die Ruhe einer ausgereiften Persönlichkeit, die sich selbst unter die Zucht des göttlichen Willens stellt, der starke, sich gleichbleibende, beharrliche, feste Wille (s. „Gebot und Verbot"), das sichere Auftreten, das zielbewußte Reden und Handeln, die gewissenhafte Erfüllung der eigenen Pflichten gegenüber göttlichen und menschlichen Ordnungen. Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen erwecken einen willigen Gehorsam (so in der Familie); despotische, mißtrauische Erziehung aber erzieht Heuchler und Augendiener. Gehorsam

aus Furcht vor Strafe hat nur geringen Wert. Falscher Gutmütigkeit wird eine dankbare Anerkennung versagt werden; gegenüber wohltuender Strenge aber, die den rechten Gehorsam fordert und so in ihrem Wissen und Können die Schüler fördert, wird tatsächlicher Dank folgen. Konsequent und taktvoll sind die erziehlichen Maßnahmen durchzuführen, um die Quellen des Ungehorsams: Eigensinn, Mutwille, Leichtsinn, Trägheit, Genußsucht, Selbstsucht zu verstopfen und an rechten Gehorsam zu gewöhnen; maßvoll sind die Anforderungen zu stellen, damit die Leistungsfähigkeit der Schüler unter dem Drucke der Bürde nicht vereitelt werde. Bei eintretendem Ungehorsam wende sich der Lehrer an die Einsicht des Zöglings und lasse das Feuer des Trotzes und Eigensinnes bei schwer zu behandelnden Temperamenten auch einmal sich selbst verzehren.

Zu der Zucht muß auch hier der Unterricht ergänzend hinzutreten und eingreifen. Er bietet zahlreiche Beispiele von Ungehorsam und dessen schlimmen Folgen, von Gehorsam gegenüber Eltern und Herren und dessen reichstem göttlichen Segen, der auf ihm nach der Verheißung ruht (vgl. Abraham, die Apostel, das 4. Gebot). Vor allem aber malt dabei der Erzieher das Bild des Heilandes den Kindern vor Augen, der seinen Eltern untertan war, der der Obrigkeit, auch einer schlechten, gehorchte (Matth. 22, 21 und 26, 52) und sich ihr unterwarf (Joh. 19, 11) — vgl. auch die Majestät seines Schweigens und die Hoheit seiner Demut (Joh. 18.19) —, dessen Speise es war, den Willen seines himmlischen Vaters zu erfüllen, der gehorsam war bis zum Tode, ja zum Tode am Kreuze. Wer seinen Fußtapfen nachfolgt, gelangt zum rechten, wahren, inneren, freien Gehorsam, der ist „des Christen Schmuck“. „Gott gehorsam sein, ist die höchste Freiheit“ (Augustin), und „so euch der Sohn frei macht, seid ihr recht frei“.

§ 86. Der Umgang.

Die Entwickelung des Charakters erfordert, daß der Zögling in solche Lebenslagen hineinversetzt wird, in denen er lernt, sich für das Gute zu entscheiden und das Böse zu verwerfen. In diese Lagen kommt er durch den Umgang, den Verkehr mit Menschen, wie ihn das Leben mannigfaltig bietet.

Der erste und folgenreichste Umgangskreis des Kindes ist die Familie. In dieser in sich geschlossenen Lebensgemeinschaft ist die Stätte, wo das Kind, frisch und empfänglich, die tiefsten und bleibendsten Eindrücke aller Art von seiner Umgebung empfängt und daher die erste und festeste Grundlage zur Charakterbildung gelegt wird. Das Vorbild der Eltern und Erzieher ist das wirksamste Erziehungsmittel, und besonders ist es die am häufigsten in Verkehr mit den Kindern tretende Mutter, die den nachhaltigsten erziehlichen Einfluß ausübt; „ihr Bild, das das Kind im Herzen trägt, ist die Stimme seines Gewissens“

(Pestalozzi); sie ist die alles durchleuchtende und erwärmende Sonne, die vom frühen Morgen bis zum späten Abend still ihren Weg geht, um am anderen Morgen ihr Tagewerk wieder aufzunehmen. Neben ihr steht die Autorität des Vaters, das Oberhaupt der Familie, dem in Ehrfurcht und Liebe die Kinder ergeben sind.

> „Zu stehn in frommer Elternpflege,
> Welch schöner Segen für ein Kind;
> Ihm sind gebahnt die rechten Wege,
> Die vielen schwer zu finden sind." Uhland.

Der Familienkreis muß sich erweitern, dem Zögling muß noch neue Gelegenheit gegeben werden, sich für das Gute selbständig zu entscheiden und das Böse zu verwerfen. Eine unersetzliche Veranstaltung in dieser Beziehung ist die Schule, wo der Zögling in regen Verkehr mit seinem Lehrer und seinen Altersgenossen tritt. Der Lehrer ist ihm ein neuer Autoritätsträger; sein Vorbild übt eine nachhaltige Wirksamkeit auf ihn aus. Daneben ist es Verkehr mit gleichstehenden und gleichalterigen Kameraden, der ihm Anregung und Gelegenheit zur Selbstentscheidung bietet. Bei der Mannigfaltigkeit der Individualitäten, wie das wechselvolle Leben sie darbietet, wird er so einer Umgebung ausgesetzt, die auf seine Vorstellungswelt, seine Sprache (Ausdrücke), sein Fühlen, Wollen und Handeln einen gewaltigen Einfluß ausübt. Dieser kann ein außerordentlich günstiger und förderſamer sein, kann aber auch den Grund zum Verderben fürs ganze Leben legen, die Grundsätze verwirren, das Herz vergiften und den Frieden des Gewissens rauben („Böse Gesellschaften" usw.). Wie oft wird der Mensch an einen Scheideweg gestellt (der Große Kurfürst im Haag)! Da gilt es, sich selbständig für das Gute oder das Böse zu entscheiden. Eine derartige Entscheidung aber darf im Interesse der Bildung des Charakters, der im „Strome der Welt sich bildet", dem Schüler nicht erspart bleiben; erst da, wo das Gute unter Ablehnung des Bösen frei gewollt ist, findet sich ein Sittlich-gut-sein. Es muß ihm deshalb Gelegenheit gegeben werden, seine Widerstandskraft zu erproben. Anfechtungen können Mittel großer sittlicher Entwickelung sein. „Knaben und Jünglinge müssen darum gewagt werden, um Männer zu werden" (Herbart). Der gute Umgang ist ein wertvoller Faktor, das Böse zu unterdrücken und die sittliche Entwickelung des Zöglings zu fördern. Wie viele Untugenden müssen im geselligen Verkehr abgelegt, wie viele der Individualität anhaftende Ecken abgeschliffen werden: der Herrschsüchtige muß sich in die Gesamtheit fügen lernen, der Hochmütige wird bescheiden, wenn er die Vorzüge andrer erkennt, der Unverträgliche und Trotzige wird eines Bessern belehrt, der vorlaut Unbescheidene zurückgewiesen. Aber auch wie viele Tugenden werden begründet und geübt im Verkehr mit Gleichalterigen und Erwachsenen: die Teilnahme an Freud und Leid der Altersgenossen, die liebevolle

Fürsorge für das Wohl der Leidenden und Unterdrückten, der versöhnliche Sinn bei Streitigkeiten, die Neidlosigkeit gegenüber den Vorzügen und Gaben des anderen, die Fügsamkeit bei entgegenstehenden Wünschen, die Unterordnung unter gegebene Verhältnisse, das wohltuende gefällige, dienstfertige und liebenswürdige Wesen, der ritterliche Sinn der Knaben gegenüber den Mädchen, die selbstlose Anerkennung der Überlegenheit der Knaben von seiten der Mädchen, der dankbare, bescheidene und aufmerksame Sinn und das pietätvolle Wesen der Jüngeren gegenüber den Erwachsenen, die Eintracht und Friedfertigkeit, der Gemeinsinn im Gegensatz zu dem leidigen Eigensinn.

Eltern und Erzieher aber haben die Aufgabe, die Vor- und Mitarbeit, die durch die erziehliche Macht des Umganges geboten wird, zu überwachen, der Entwickelungsstufe entsprechend zu regeln, auszunutzen und planmäßig zu ergänzen, damit die Keime des Bösen erstickt und die Ansätze zur Charakterbildung immer mehr gestärkt werden. Über Erfahrung und Umgang in ihrem Verhältnis zum Unterrichte s. § 51.

§ 87. Die Bekämpfung des Leichtsinns.

Der Leichtsinn, nicht zu verwechseln mit dem heiteren, frohen und glücklichen „leichten Sinn“ — einer köstlichen Gabe der Jugend —, ist einer der die Sittlichkeit am meisten gefährdenden Fehler. Der Leichtsinnige ist flatterhaftig und zerstreut, unstet und vergeßlich, ohne Halt und Kraft, jedem Eindruck offen, jeder Verlockung preisgegeben. Ihm fehlt das feste und damit auch das konsequente Wollen und Handeln, das Gedächtnis des Willens; denn er gedenkt nicht dessen, was er wollte. Er vermag sich keine klare, ruhig verweilende, gründliche Auffassung zu verschaffen; darum kann es bei ihm nicht zur rechten Wertschätzung der Dinge und zur Bildung des Interesses kommen. Der Leichtsinn ist gepaart mit Mangel an Ausdauer, mit Gleichgültigkeit gegen alles Hohe und Hehre, gegen die idealen Güter, mit Unordnung und Genußsucht. Nur was Sinnengenuß verschafft, ist imstande, für kurze Dauer den Leichtsinnigen zu erregen. Ohne die Fähigkeit, ernst, fleißig und gewissenhaft zu arbeiten und darum ohne gründliche Kenntnisse, ohne sittlichen Halt und ohne Würde, ohne rechte Achtung vor sich und bei andern, fast bar jeder Begeisterung und jedes idealen Strebens — so steht der Leichtsinnige da; ein leeres, nüchternes und schales Leben ist sein Los. „Wer schwanket wie ein Rohr, von jedem Wind bewegt, ein Schwächling ist's, für den auch niemand Achtung hegt.“

Zur Bekämpfung des Leichtsinns muß sich auch hier der Unterricht mit den Zuchtmaßregeln vereinigen. Er hat klare Vorstellungen und ein lebendiges Interesse zu erwecken, zur gründlichen Vertiefung in den Lehrstoff besonders die sanguinischen Naturen anzuhalten, sie zur Wertschätzung der Dinge zu leiten, ihre Arbeiten sorgfältig zu kontrol-

lieren und auf ein dauerndes sittliches Wollen und Handeln hinzuarbeiten. Die Zucht sucht den Leichtsinnigen an eine feste Lebensordnung, an Pünktlichkeit, an regelrechte Beschäftigung zu gewöhnen; sie ist vorsichtiger noch als sonst im Gewähren, zwingt mehr als bei anderen zum Entsagen und Entbehren; sie macht durch Strafen ihm auf der Stelle die üblen Folgen seines unbesonnenen Handelns fühlbar und führt ihn zur Mäßigung und Lebensklugheit. Was flüchtig, unsauber, liederlich gearbeitet war, ist nochmals anzufertigen; was nicht zur rechten Zeit abgeliefert war, muß um so pünktlicher gebracht werden. Je vergeßlicher der Leichtsinnige ist, um so mehr muß der Erzieher ein gutes Gedächtnis haben und sich alles genau merken. Je schwächer sein Wille, je mehr er in angewurzeltem Leichtsinn fehlt, um so kräftiger muß der Wille der Erzieher sein, um so sorgsamer die gesamte Führung und Leitung sein, um so behutsamer die Wachsamkeit, damit den Leichtsinnigen das Bewußtsein nicht verläßt, daß gerade ihm nichts durchgehe oder bei ihm etwas übersehen werde, gewisse Schranken nicht überschritten werden dürfen. Besonders wirksam ist auch hier die Persönlichkeit des Erziehers, der ein unverändertes Vorbild ernstester Arbeit, treuster, gewissenhaftester Pflichterfüllung, eines gesetzten Wesens, energischen Wollens und Handelns, edelsten Strebens und eines gottesfürchtigen Wandels darbietet.

§ 88. Die Erziehung zum Fleiß.

Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht. Salzmann, Krebsbüchlein.

1. **Fleiß und Trägheit.** Der Fleiß ist die freiwillige Tätigkeit des Menschen, die ihn alle seine Gaben und Kräfte in den Dienst eines zu erreichenden Zieles stellen läßt. Ohne Fleiß kann nichts geleistet werden. Auch die glänzendste Begabung kann ihn nicht entbehrlich machen oder ersetzen (vgl. die Arbeitsamkeit großer Männer). „Arbeit und Fleiß, das sind die Flügel, die führen über Strom und Hügel“ (Fischart). Ernst, unverdrossen, unermüdlich muß gearbeitet werden, um die flüchtige, unersetzliche und unwiederbringliche Zeit zum gegenwärtigen und zukünftigen Wohle auszukaufen. „Wer einen Tag der Welt nichts nützt, hat ihr geschadet, weil er versäumt, wozu ihn Gott mit Kraft begnadet“ (Rückert). „Will einer in der Welt was erjagen, mag er sich rühren und mag sich plagen“ (Schiller). Ein fleißiger Schüler ist ganz von selbst unverwandt aufmerksam in den Unterrichtsstunden, gewissenhaft in seiner häuslichen Vorbereitung, sorgsam und umsichtig in der Ausarbeitung und pünktlich in der Ablieferung seiner schriftlichen Aufgaben. Dem Fleißigen ist die Tätigkeit geradezu Bedürfnis. „Müßiggang ist aller Laster Anfang.“ Die Trägheit muß überwunden werden, wie Paulus den Christen in Thessalonich zuruft: „Ringet danach, daß ihr stille seid und

das Eure schaffet und arbeitet mit euren eigenen Händen!" Emsige Tätigkeit erleichtert dem Erzieher die Aufsicht. Geordneter, ernster Fleiß veranlaßt den Schüler zur völligen Hingabe an seine Aufgaben, daß Gedanken und Handlungen unsittlicher Art nicht leicht aufkommen können. So ist er mit ein Hauptgrund der Sittlichkeit einer Schule; er ist eine Kardinaltugend des Schülers, aus der viele andere Tugenden hervorwachsen. „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell" (Herder).

Dem Trägen fehlt das vielseitige, kraftvolle und dauernde Wollen, da er jede Anstrengung scheut und in seiner Bequemlichkeit und Ruhe sich nicht stören lassen will. Die Trägheit kann ihren Grund haben in der körperlichen Beschaffenheit des Zöglings, in seinem phlegmatischen Temperament und in dem Mangel an rechter Gewöhnung zur Arbeit.

2. **Weckung und Förderung des Fleißes, Bekämpfung der Trägheit.** Beruht die Trägheit auf körperlicher Schwäche, so muß die Erziehung sich die Förderung der Gesundheit angelegen sein lassen. Phlegmatische Temperamente sucht sie durch Stellen leichter Aufgaben, durch angemessene Beschäftigung, durch unerbittliche, konsequente Strenge wie durch Zollen von Anerkennung zu ermuntern. Der Erzieher gönnt ihnen die Freude des Gelingens, führt sie zur Erkenntnis ihrer stetigen Fortschritte und sorgt auf alle Weise dafür, daß die Arbeiten nicht nur überhaupt, sondern mit Lust und Liebe getan werden. Schon die zarte Jugend muß an eine geordnete und ausdauernde Tätigkeit gewöhnt werden. „Wer sich jung zum Müßiggang gewöhnt hat, wird im Alter nicht gern arbeiten" (Francke). Das gesamte Tun und Treiben in der Schule muß in dem Kinde den Eindruck erwecken, daß hier fleißig gearbeitet und Trägheit nicht geduldet wird. Der Unterricht ist so zu gestalten, daß er kräftige Sinneseindrücke, klare Vorstellungen und ein vielseitiges Interesse weckt. In dem Maße, wie dies der Lehrer versteht, wird er zur Lernfreudigkeit und zu anhaltendem Fleiße seine Schüler erziehen. Das Interesse ist der nachhaltigste Beweggrund; nur das, wofür schon im Unterrichte Interesse erweckt ist, darf Gegenstand häuslicher Arbeit werden. Wird nur „aufgegeben", werden die Arbeiten nicht gewissenhaft und konsequent kontrolliert, wird zu viel aufgegeben, was die Schüler nicht zu leisten vermögen, dann wird der Lehrer bald mit Trägheit und Nachlässigkeit zu kämpfen haben. An lebendigen Vorbildern zeigt der Lehrer, wie große Männer einen eisernen, unermüdlichen Fleiß bekundet haben (Wilhelm der Große: „Ich habe keine Zeit, müde zu sein"). Säumige Schüler läßt er das Versäumte nacharbeiten, träge aber Worte des Tadels und der Strafe empfinden, hervorragend Fleißigen bekundet er seine Zufriedenheit, um das Ehrgefühl zu wecken und dieses zum Pflichtgefühl zu verklären. *Im Hause* wie in der Schule soll es das Gefühl der Pietät, der kind-

lichen Liebe und ehrfurchtsvollen Ergebenheit sein, das die Kinder die Hände fleißig regen läßt und ihre Kindes- wie Schülerpflichten zu erfüllen antreibt. Vor allem aber ist es die Persönlichkeit der Eltern und Erzieher, die zum Fleiße anspornt, der Mutter, die „reget ohn' Ende die fleißigen Hände — — und ruhet nimmer", des Vaters, der hinaus muß „ins feindliche Leben, muß wirken und streben, und pflanzen und schaffen usw.", des Lehrers, der seine körperlichen und geistigen Kräfte völlig in den Dienst seiner Schule stellt. Dem, „der getan, was er sollt'", wird dann einst ein erquickender Feierabend anbrechen, wenn der Hausvater sprechen wird: „Rufe die Arbeiter und gib ihnen den Lohn." Es ist ein erhebender Gedanke, daß der segensreiche Einfluß treuer, fleißiger Eltern und Lehrer auf ihre Zöglinge nicht mit dem Tage aufhört, wo ihre äußere Verbindung gelöst ist, sondern noch weit auf das spätere Leben hinaus sich erstreckt.

§ 89. Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht. Rousseau, Emil. Salzmann, Krebsbüchlein.

1. **Wahrhaftigkeit und Lüge.** Unter Wahrhaftigkeit versteht man das Streben, Gedanken, Gebärden, Worte, Gesinnungen und Handlungen stets mit der eigenen Überzeugung in Übereinstimmung zu setzen; sie ist die dauernde praktische Betätigung der Liebe zur Wahrheit (Beispiele: Joh. 1, 25 f.; Mark. 6, 18. 20). Sie bildet die Grundlage alles sittlichen Lebens, einen „Hauptzug der Gründung des Charakters". Ihr Gegenteil ist die Lüge, die bewußte und absichtliche Entstellung der Wahrheit, eines der schändlichsten Laster der Menschheit, „ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen" (Sir. 20; vgl. Josephs Brüder). Sie steht mit allen sittlichen Ideen im Widerstreit; sie ist deshalb der schlimmste Feind der Charakterbildung, weil sie eine sittliche Bildung, insbesondere die sittliche Selbstbildung unmöglich macht.

> „O weh der Lüge! Sie befreiet nicht,
> Wie jedes andre wahrgesprochene Wort,
> Die Brust; sie macht uns nicht getrost, sie ängstet
> Den, der sie heimlich schmiedet, und sie kehrt,
> Ein losgedrückter Pfeil, von einem Gotte
> Gewendet und versagend, sich zurück
> Und trifft den Schützen." Goethe, Iphigenie.

Die Lüge schafft einen beklagenswerten Zustand: Der Lügner ist mit sich selbst entzweit und im Widerspruch; er verliert das Vertrauen seiner Umgebung — ein sittlicher Verkehr in einer Gemeinschaft kann nur auf Wahrhaftigkeit beruhen — und die Gemeinschaft mit Gott, der ein Gott der Wahrheit ist und die Lüge haßt und straft. Ihre psycho-

logische Erklärung findet die Lüge in der Lebhaftigkeit der Phantasie, in Zerstreutheit, in der Furcht vor der Strafe; ferner sind Gewinnsucht und Eigennutz, Ehrgeiz und Hochmut, Neid und Mißgunst, Arglist und Bosheit Anlaß zum Entstehen der Lüge. Endlich kann sie auch im Erzieher selbst, wenn er selbst unwahr, leichtgläubig, allzu mißtrauisch und zu streng und hart ist, ihren Grund haben.

2. **Stärkung des Wahrheitssinnes. Bekämpfung der Lüge.** Das Vorbild der Erzieher ist von tiefgehendem Einflusse. Im Hause muß Aufrichtigkeit, Offenheit, Redlichkeit, Wahrhaftigkeit herrschen und jede Art von Unwahrheit gemieden und unterdrückt werden (vgl. die gesellschaftlichen Lügen). Der Lehrer muß selbst in allem wahrhaftig sein. Ihm gelten die Mahnungen:

„Sei schlicht und einfältig; sei dir selbst gleich; sei natürlich, sei offen, treu und wahr; sprich, wie du denkst und fühlst; zeige dich, wie du bist; widersprich nicht dir selbst; lüge nicht; sage nicht aus, was du nicht weißt; behaupte nicht, was dir zweifelhaft ist; äußere und bekenne nicht, was du nicht fühlst und nicht glaubst; gelobe nicht, was du nicht halten willst. Kein Ja komme über deine Zunge, wenn eine innere Stimme Nein ruft; nie nenne sauer, was süß ist; nie Finsternis Licht und Licht Finsternis; gib nicht für dein eignes Urteil aus, was du andern nachsprichst, und schreibe dir überhaupt nicht zu und lasse dir zuschreiben, was du nicht hast und nicht bist und nicht kannst. Verleugne aber auch nicht, was dein ist. Verbirg nicht, was in deinem Kopf und Herzen lebt und treibt; verhehle nicht deine Bewunderung und deinen Abscheu, deine Freude und deinen Schmerz, deine Hoffnung und deine Furcht. Sei nicht zweizüngig; sage nicht mit einem Munde ja und nein; rede nicht wie ein Christ mit Christen und gleichzeitig wie ein Heide mit Heiden; versichere nicht öffentlich, was du insgeheim leugnest; lobe nicht heute, was und wen du gestern getadelt hast. Sei auch nicht zweideutig, indem du absichtlich unklare und doppelsinnige Wörter und Wendungen gebrauchst oder wissentlich deiner Rede für dich einen anderen Sinn unterlegst, als für deinen Zuhörer. Weg mit Verstellung und Heuchelei, mit Augendienst und Scheinheiligkeit. Meide jeden falschen Schein und zeige dich — auch vor dir selbst — nicht anders, als wie du bist: nicht größer und nicht kleiner, nicht stärker und nicht schwächer, nicht glücklicher und nicht unglücklicher, nicht besser und nicht schlechter. Zeige keine Herzlichkeit, wo du gleichgültig bist; kein Vertrauen, wo du Argwohn hegst; keine Achtung, wo du verachtest; keine Liebe, wo du haßt."[1])

Der Lehrer hat den Kindern Vertrauen entgegenzubringen und stets zunächst von der Voraussetzung auszugehen, daß die Kinder die Wahrheit sagen. Seine Aufsicht muß eine väterliche sein; ist sie zu drückend und despotisch, nicht mit vernünftiger Nachsicht verknüpft, mißtrauisch, hinterlistig, so wird ein aufrichtiger Charakter nicht gebildet werden. Der Lehrer muß die Quelle der Lüge zu verstopfen suchen. Beruht die Lüge auf Ehrgeiz und Hochmut, so hat man die Leistungsfähigkeit des Zöglings zu prüfen und jede seine Kräfte übersteigende Anforderung zurückzuschrauben; gegenüber der auf Schleichwegen sich bewegenden Gewinnsucht, der Lüsternheit und dem Eigennutz hat der Erzieher an Red-

---

[1]) Tepe, Die Lüge und die praktischen Ideen. Ztschr. für exakte Philosophie. Band II. 1862.

lichkeit, Anspruchslosigkeit zu gewöhnen und darauf hinzuweisen, daß ein unrechtes Gut nicht an den dritten Erben kommt, das redlich Erworbene im Wert aber weit höher steht. Dem blassen Neid und der Mißgunst gegenüber, liebloser, kalter Verleumdung und gehässigem Anschuldigen gegenüber ist die Pflicht der Nächstenliebe zu betonen, die Gutes redet und alles zum besten kehrt. Wirksam unterstützt wird die Zucht durch den Unterricht. Er muß in allem den Stempel der Wahrheit an sich tragen. Dies gilt besonders auch von dem Religionsunterricht, in dem gesicherte Resultate[1]) der Bibelforschung nicht verschwiegen werden. Alles sei klar und wahr. Mannigfach und häufig bietet sich Gelegenheit, in den einzelnen Unterrichtsgegenständen zu bekunden, daß man die Lüge haßt und verabscheut, die Wahrhaftigkeit aber hochachtet. So weist man im Religionsunterricht auf die Folgen der Lüge Jakobs, auf die schreckliche Strafe des Ananias und der Sapphira hin, beim 8. Gebot auf das Häßliche der Lüge; man führt das Beispiel des Heilandes vor Augen, der da ist der Weg, die Wahrheit und das Leben, man lehrt das Wort Gottes als die Wahrheit; man bittet: „Hilf, daß ich rede stets, womit ich kann bestehen". Im Deutschunterrichte behandelt man in eindringlicher Weise Gedichte wie: „Üb' immer Treu' und Redlichkeit bis an dein kühles Grab"; „Vor allem eins, mein Kind, sei treu und wahr, laß nie die Lüge deinen Mund entweih'n", man prägt Sprichwörter ein wie: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht" usw.; „Lügen haben kurze Beine"; „Junger Lügner, alter Dieb". Im Geschichtsunterrichte führt man Vorbilder aufrichtiger Wahrheitsliebe vor Augen, so die alten Deutschen („Blank jedes Wort, wie ihrer Streitaxt Stahl, Und treu die Hand zum Sühnen wie zum Schlagen", Geibel, Tod des Tiberius), so Konrad III., der an eines Kaisers Wort nicht drehen und deuteln lassen wollte, so Wilhelm I., dem derjenige der liebste Freund sein sollte, der ihm die Wahrheit sage, auch wenn sie wehe täte.

Einzelne Fälle von Lügenhaftigkeit sind möglichst individuell und unter vier Augen zu behandeln. Die erste Lüge ist besonders sorgfältig zu beachten und ernst zu nehmen, sonst zieht sie leicht eine zweite und dritte nach sich. „Die erste eigennützige Lüge kann kaum zu streng bestraft, kaum zu anhaltend durch öftere, allmählich sanftere Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhaßt gemacht werden" (Herbart). Älteren Schülern gegenüber stellt man die Lüge als ein häßliches Zeichen von Feigheit dar. Bei der Untersuchung darf man das Ehrgefühl nicht verletzen, den Schüler nicht in Versuchung führen, sondern soll ihm zur Einsicht und Besinnung verhelfen; man muß dabei Irrtum, Unwahrheit und freche Lüge unterscheiden; auf letztere ist die strengste Strafe zu setzen, auch sind mit Lügenhaftigkeit ver-

[1]) Fließende Meinungen der Universitätstheologie müssen natürlich ferngehalten werden.

bundene Vergehen härter zu bestrafen. Bei offenem Geständnis sei man auf Milderung der Strafe bedacht, lasse diese aber nicht gänzlich fortfallen und gewähre dem Zögling Verzeihung und Vergebung. (Vergeben = nicht mehr daran denken, Jer. 31, 34.)

Abschließendes.

§ 90. Der pädagogische Takt.

Ein Erzieher, der die Theorie des Unterrichtes und der Erziehung völlig beherrscht, muß darum noch nicht auch ein guter Praktiker sein. Dazu gehört der pädagogische Takt.

1. **Geschichtliches.** Salzmann fordert in seinem „Ameisenbüchlein" als Symbolum von dem Erzieher: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen." Damit will er an die Erzieher die Mahnung richten, durch fortwährende Selbstbeobachtung und Selbsterziehung sich in der gesamten Berufstätigkeit immer vollkommener zu machen. Herbart sagt:

„Das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis ist der Takt, die mehr zur Art und Sitte gewordene, als durch deutlich gedachte Regeln bestimmte Entscheidungs- und Beurteilungsweise, welche den charaktervollen Mann zur raschen und entschlossenen Tat antreibt, und deren gerade auch der Erzieher bedarf, um auf der Stelle zu wissen, was zu tun sei, um es recht und mit Nachdruck zu vollbringen. Fehlt dem Erzieher dieser Takt, so wird nie seine Person das Gewicht haben, er wird nie durch die Autorität gelten, nie wird er, wie er doch soll, durch seine bloße Gegenwart die Zucht üben, wodurch das Ungestüm des Knaben so weit vorteilhafter und sicherer, als durch alle Zwangsmittel gebrochen wird. Nicht die Entschiedenheit, die Raschheit allein macht die Vortrefflichkeit; es gibt eine Schule des pädagogischen Taktes."

„Die rechte Art des Taktes," führt Ziller aus, „ist der durch die Theorie gebildete, der rationale Takt . . ., der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt."

2. **Wesen und Wichtigkeit.** Der pädagogische Takt (tangere = berühren, treffen) ist das feine Gefühl, das pädagogisch Richtige zu treffen (s. das Wahrheitsgefühl), die Fähigkeit, das Rechte auch rasch, leicht, sicher und zur rechten Zeit zu tun. „Er bezeichnet die auf natürlicher Feinheit des Gefühls beruhende und durch Erfahrung und Übung ausgebildete Fertigkeit, im freien Verkehr mit andern in jedem gegebenen Fall, und insbesondere in zweifelhaften Fällen das Angemessene unmittelbar mit Sicherheit zu erkennen und zu tun." [1]) Seine Bedeutung für das Gelingen der erziehlichen Tätigkeit kann nicht hoch genug geschätzt werden. Ohne pädagogischen Takt wird ein Lehrer trotz großer Opfer an Zeit und Mühe nur geringe Erfolge in seiner erziehlichen

[1]) Schmid, Päd. Handbuch, S. 421.

und unterrichtlichen Arbeit erreichen, ohne ihn wird er niemals ein wirklich tüchtiger Lehrer, ein Meister in seiner Schule werden. Manchem Lehrer scheint er angeboren zu sein. Mancher dagegen kann ihn nur durch gewissenhafte Erwägung aller seiner pädagogischen Maßnahmen, durch nachträgliche Überlegung der angewandten Erziehungsmittel, durch stete Treue im kleinen erwerben. Kostet es oft auch Mühe, so ist es doch keinem Lehrer unmöglich, ihn zu erwerben, wenn er nur Liebe zu seinem Berufe besitzt. Zum pädagogischen kommt der **gesellschaftliche Takt** hinzu, den der Lehrer in seiner amtlichen Stellung, in seiner Beziehung zu seinen Mitarbeitern, in seinem sozialen Berufe (Begründung einer festeren Verbindung von Schule und Elternhaus) nicht aus dem Auge verlieren darf.

3. **Anwendung auf Erziehung und Unterricht.** Ein Lehrer muß auf der Stelle wissen, was er zu tun hat, um seine erziehliche Arbeit „recht und mit Nachdruck zu vollbringen". „Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblicke richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen will. Er muß einen Plan mitbringen und verstehen zu beobachten" (Herbart). — Seine größte Elastizität zeigt der pädagogische Takt in der Behandlung der einzelnen Schüler (Individualität). Wie ganz anders muß man mit einem trotzigen, schüchternen, verschlossenen Kinde verfahren als mit einem folgsamen, kühnen, offenherzigen. Beim Untersuchen von Vergehen der Schüler darf der Lehrer es am nötigen Takte nicht fehlen lassen; er darf die Fragen nicht so stellen, daß die Schüler zum Lügen geradezu verleitet werden. Beim Bemessen des Strafmaßes sind die rechten Grenzen einzuhalten; bei Ausführung der Strafe hat er sich wie überhaupt der Schimpfwörter zu enthalten, er darf sich nicht hinreißen lassen, er muß die rechte Art zu treffen wissen, damit die Strafe ihren ernsten Eindruck nicht verfehle und den Schülern zur Warnung diene. Viel Takt erfordert auch die Behandlung eines bestraften Kindes, eine unerwartete aufmerksame und liebevolle Behandlung kann es umstimmen. Allmählich soll der unbedingte Gehorsam ein freier werden, die positive Einwirkung auf das immer selbständiger werdende Kind mehr und mehr zurücktreten. Rechte Erfolge sind da, wo der Erzieher in seinem Taktgefühl sich nicht zu mäßigen versteht, nicht zu erwarten. An die Unterrichtsfächer muß der Lehrer mit rechtem pädagogischen Takte herantreten; Haltung und Lehrton müssen im Religionsunterricht anders als beim Turnen oder Singen sich gestalten. Die Weihe der Religionsstunde, die andächtige Stimmung der Schülergemeinde darf durch nichts gestört werden. Wird in einer Religionsstunde eine körperliche Züchtigung vorgenommen, dann ist's mit der inneren Sammlung der Kinder vorüber, die Kraft der ganzen Stunde ist gebrochen. Es gehört ein feiner Takt dazu, das 6. Gebot in der Schule, besonders in Mädchenklassen, zu behandeln (Dr. M. Luther hat in

richtigem Takt das Verbot fortgelassen), im Deutschen, in der Erdkunde und Geschichte gelegentlich kurz und wirksam auf das Werk der Mission hinzuweisen, im naturkundlichen Unterricht Allmacht, Weisheit und Güte Gottes ins helle Licht zu stellen, so daß ein wirklich tiefer Eindruck bei den Schülern erzielt wird. Der Turnunterricht wie das freudige Spiel der Kinder erfordert Ernst und herablassende, tätige Teilnahme des Lehrers am Vergnügen der Jugend. Wer den rechten Takt zu bewahren versteht, wird hinsichtlich der Zucht nicht in Verlegenheit geraten. —

„Der Takt läßt sich, wie sich aus seiner psychologischen Ableitung ergibt, nicht aus Büchern und durch theoretische Studien gewinnen, sondern nur durchs Handeln, und die fortgesetzten Übungen darin führen ganz von selbst zu einem leichten, raschen und sicheren Tun und Denken. Der Takt der bloßen Routine, der Takt des Naturalismus . . . ist troß aller Erfolge, auf die er sich berufen kann, ein falscher Takt“ (Ziller).

Ein eifriges Studium der Pädagogik und Beachtung der Winke pädagogischer Werke, eine sorgfältige Beobachtung der Schüler, wie fortwährende Beurteilung der eigenen erziehlichen Arbeit und Beachtung von Tun und Treiben der Berufsgenossen wird den Lehrer wirksam unterstützen in seinem redlichen Streben, immer vollkommener zu werden und es an pädagogischem Takte, der eine Hauptbedingung des Erfolges aller pädagogischen Tätigkeit ist, nirgends fehlen zu lassen.

C. Schulkunde.

I. Unterrichts- und Erziehungsstätten.

§ 91. Die Gestaltung und Einrichtung der preußischen Volksschule.

1. Die normalen Volksschuleinrichtungen.

Normale Volksschuleinrichtungen sind die mehrklassige Volksschule (5.), die Schule mit 2 Lehrern (4.) und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule (2.) oder die Halbtagsschule ist (3.). (Allg. Best. 1.)

Die Schule mit einem Lehrer tritt in zwei Formen auf: a) die **ungeteilte einklassige**, b) die **geteilte einklassige** Volksschule mit zwei aufsteigenden Stufen (auch Halbtagsschule — s. unten 3. — oder zweiklassige Schule mit einem Lehrer).

2. Die einklassige Volksschule.[1])

In der einklassigen Volksschule werden Kinder jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Lokale durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Zahl derselben soll nicht über achtzig steigen.

In der einklassigen Volksschule erhalten die Kinder der Unterstufe in der Regel wöchentlich 20, der Mittel- und Oberstufe 30 Lehrstunden, einschließlich des Turnens für die Knaben und der weiblichen Handarbeiten für die Mädchen. (Allg. Best. 2.)

---

[1]) Heinemann, Die einkl. Schule. Gera. Pfeifer, Theorie und Praxis der einkl. Volksſch. Gotha. Polack, Lehrplan für ein- bis dreikl. Volksſch. Gera. Nadler, Ratgeber für Volksschullehrer. Langensalza. Jülicher, Das Arbeitsfeld der einkl. Schule. Leipzig. Krichau, Lehrplan und Pensenverteilung für die einkl. Schule. Hannover. Castens, Grundzüge für den Unterricht in der einkl. Schule. Ebenda. Kob, Lehr-, Stoff- und Stundenplan für die einfache Volksſch. Breslau. Dr. Benjamin, Der erz. Unterricht in der einkl. Volksſch. Königsberg 1899, Teichert. Hollkamm, Lehrplan für einkl. Volksſch. Jahrb. d. Ver. für wiss. Päd. XXIII. Matern, Ausführl. Lehrplan für ein- und zweiklass. Volksſch. Breslau, 1886. Harms, In der einkl. Schule. Braunschweig 1900. Bünger, Betrieb der einkl. Schule. Aufsätze von Prov.-Schulrat Friese in der Zeitschr. Haus u. Schule 1889 u. 1890; von Wulkow im Brandenb. Schulblatt 1881; von Schütz im Ev. Schulbl., Bd. 30.

Gliederung der einklassigen Schule.

Unterrichts-gegenstände	Zahl der Abteilungen	Unterstufe 1. Schuljahr	Unterstufe 2.—3. Schuljahr	Mittel- und Oberstufe 4.—5. Schuljahr	Mittel- und Oberstufe 6.—8. Schuljahr	Unterrichts-gegenstände	Zahl der Abteilungen	Unterstufe 1. Schuljahr	Unterstufe 2.—3. Schuljahr	Mittel- und Oberstufe 4.—5. Schuljahr	Mittel- und Oberstufe 6.—8. Schuljahr
1. Biblische Geschichte	2	1 jähr. Stoffverteilung		2 jähr. Stoffverteilung		9. Lesen	3	1 jährige Stoffverteilung	2 jährige Stoffverteilung	2—3 jährige Stoffverteilung	
2. Bibellesen	1	—		2 jähr. Stoffverteilung		10. Geschichte	1	—		2 jähr. Stoffverteilung	
3. Perikope und Kirchenlied	1	—		2 jähr. Stoffverteilung		11. Naturkunde	1	—		2 jähr. Stoffverteilung	
4. Katechismus	1	—		1 jähr. Stoffverteilung[3])		12. Erdkunde	1 (2)	—		1—2 jährige Stoffverteilung	
5. Rechnen[1])	4 (5)	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	13. Zeichnen	3	—		Je 1 jähr. Stoffverteilung	
6. Schreiben (Schönschreiben)	4	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	14. Gesang	2	1 jähr. Stoffverteilung		2—3 jährige Stoffverteilung	
7. Diktat[2])	4	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	1 jährige Stoffverteilung	15. Turnen	1 bzw. 2—3	—		Beim Gerätturnen mehrere Abteilungen; 1 jähr. Stoffverteilung	
8. Aufsatz	1 (2)	—		2—3 jähr. Stoffverteilung		16. Handarbeiten	4	—		Mit je 1 jähr. Stoffverteilung	

[1]) Darunter 1 St. Raumlehre für die Oberstufe mit einjähriger Stoffverteilung. S. die „Methodik".
[2]) Daneben Ab- und Aufschreibeübungen.
[3]) Vgl. dazu meine „Methodik", 3. Aufl., S. 39.

Stundenplan der einklassigen Seminar-Übungsschule.

<table>
<tr><th>Stunde</th><th>Stufe</th><th>Montag</th><th>Dienstag</th><th>Mittwoch</th><th>Donnerstag</th><th>Freitag</th><th>Sonnabend</th></tr>
<tr><td rowspan="3">1.</td><td>1</td><td rowspan="2">Religion</td><td rowspan="2">Religion</td><td rowspan="2">Musterstück bezw. Religion</td><td rowspan="2">Religion</td><td rowspan="2">Religion</td><td rowspan="2">Religion</td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>3</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2.</td><td>1</td><td>Zeichnen</td><td rowspan="2">Schönschreiben</td><td rowspan="2">Geographie</td><td>Zeichnen</td><td rowspan="2">Schönschreiben</td><td rowspan="2">Geographie</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Zeichn. u. Aufschr.</td><td>Zeichn. u. Aufschr.</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Religion</td><td>Religion</td><td>Deutsch</td><td>Religion</td><td>Religion</td><td>Deutsch</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3.</td><td>1</td><td rowspan="2">Geschichte</td><td rowspan="3">Rechnen</td><td rowspan="3">Rechnen</td><td rowspan="2">Geschichte</td><td rowspan="3">Rechnen</td><td rowspan="3">Rechnen</td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Deutsch</td><td>Deutsch</td></tr>
<tr><td rowspan="3">4.</td><td>1</td><td rowspan="3">Deutsch</td><td rowspan="2">Naturkunde</td><td rowspan="3">Muster- und Probelektionen (s. Plan)</td><td rowspan="3">Deutsch</td><td rowspan="2">Naturkunde</td><td rowspan="3">Muster- und Probelektionen (s. Plan)</td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Deutsch</td><td>Deutsch</td></tr>
<tr><td rowspan="3">5.</td><td>1</td><td rowspan="2">Deutsch</td><td rowspan="3">Deutsch</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="2">Deutsch</td><td>Raumlehre</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>2</td><td rowspan="2">Deutsch</td></tr>
<tr><td>3</td><td>—</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">6.</td><td>1</td><td rowspan="2">Turnen und Handarbeit</td><td rowspan="2">Gesang</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="2">Turnen und Handarbeit</td><td rowspan="2">Gesang</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>2</td></tr>
<tr><td>3</td><td>—</td><td>Gesang und Deutsch</td><td>—</td><td>Gesang und Deutsch</td></tr>
</table>

Arbeitsplan der einklassigen

	Montag	Dienstag		Mittwoch
1. Stunde (Pause 5 M.)	I, II Katechismus (L.)	I, II Biblische Geschichte (L.)		I, II Musterstück (L.) bzw. Bibellesen
2. Stunde	Ia u. b Zeichnen (L.5', H.50'.) II Zeichn. u. Aufschr.	I, II Schönschreiben (L.5' H.)		I, II Geographie (L.) IIIa Aufschreiben (H.) IIIb Abschreiben (H.)
(Pause 15 M.)	III Religion (L.)	III Religion (L.)		I, II Aufschreiben (H.) IIIa Lesen(St.) Lesen(L.) IIIb Lesen(L.) Lesen(St.)
3. Stunde	I, II Geschichte (L.) IIIa Aufschreiben (H.) IIIb Abschreiben (H.)	I (H.) II (H.) IIIa (H.) IIIb (L.) Rechnen	I (St.) II (St.) IIIa (L.) IIIb (H.) Rechnen	Wie Dienstags
(Pause 5 M.)	I, II Aufschreiben (H.) IIIa, IIIb Musterstück (L.)	I (St.) II (L.) IIIa (H.) IIIb(St.) Rechnen	I (L.) II (H.) IIIa(St.) IIIb(St.) Rechnen	
4. Stunde	I, II Aufsatz (L.) IIIa Aufschreiben (H.) IIIb Abschreiben (H.)	I, II Naturkunde (L.) IIIa Aufschreiben (H.) IIIb Abschreiben (H.)		Muster- und Probelektionen
	I, II Anfertigung des Aufsatzes (H.) IIIa Lesen(St.) Lesen(L.) IIIb Lesen(L.) Lesen(St.)	I, II Aufschreiben (H.) IIIa Lesen (St.) Lesen (L.) IIIb Lesen (L.) Lesen (St.)		
(Mittagspause.) 5. Stunde	I, II Lesen und Sprachlehre (L.)	I, II Lesen (L.) IIIa Aufschreiben (H.) IIIb Abschreiben (H.)		
(Pause 5 M.)	III —	I, II Aufschreiben (H.) IIIa Lesen (St.) Lesen (L.) IIIb Lesen (L.) Lesen (St.)		
6. Stunde	I, II Turnen und Handarbeit (L.)	I, II Gesang (L.) IIIa u. b Abschreiben (H.)		
	III —	I, II Texte für Lieder (St.) IIIa u. b Gesang (L.)		

minarschule.

Donnerstag	Freitag	Sonnabend
Wie Montags	Wie Dienstags	I} II} Perikope und Kirchenlied (L.)
Wie Montags	Wie Dienstags	Wie Mittwochs
Wie Montags	Wie Dienstags	Wie Dienstags
Wie Montags tt des Aufsatzes ein Diktat)	Wie Dienstags	Muster- und Probelektionen
Wie Montags	I Raumlehre (L.) II Aufschreiben (H.) III a Aufschreiben (H.) III b Abschreiben (H.) I Aufschreiben (H.) II Abschreiben (H.) III a Lesen (St.) Lesen (L.) III b Lesen (L.) Lesen (St.)	L. = Lehrer; H. = Helfer; St. = Stille Beschäftigung. S. den Arbeitsplan für Rechnen in Bd. II „Methodik" und den Arbeitsplan für Schüler § 71.
Wie Montags	Wie Dienstags	

Über Vorzüge und Nachteile der einklassigen Schule s. Heinemann a. a. O.

Stundenverteilung in der einklassigen Schule:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	5 (6)	5 (6)[1]
Deutsche Sprache	11	10 (9)	8 (7)
Rechnen und Raumlehre	4	4	5
Zeichnen	—	1	2
Realien	—	6	6
Singen	1	2	2
Turnen, Handarbeit	—	2	2
Insgesamt	20	30	30

3. Die Halbtagsschule.

(Die geteilte einklassige Schule.)

Wo die Anzahl der Kinder über achtzig steigt, oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreicht, und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht gestatten, sowie da, wo andere Umstände dies notwendig erscheinen lassen, kann mit Genehmigung der Regierung die Halbtagsschule eingerichtet werden, für deren Klassen zusammen wöchentlich 32 Stunden angesetzt werden. (Allg. Best. 3.) Vgl. Zentralbl. 1875, S. 51.

Stundenverteilung in der Halbtagsschule.[2]

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	3	5	5
Deutsch	8 (6)	6	5
Rechnen, Raumlehre	3	4	3
Realien	—	3	3
Gesang	—	2	2
Turnen, Handarbeit	—	2	2
Insgesamt	14 (12)	22	20

	Vormittag	Nachmittag	
Oberstufe	3	—	18 St.
Mittelstufe	2 (die ersten)	je 2	20 „
Unterstufe	1 (die letzte)	je 2	14 „

Dazu noch für Ober- und Mittelstufe 2 Turn- bzw. Handarbeitsstunden.

---

[1]) Nach dem Min.-Erl. v. 24. Juli 1884 darf in sämtlichen Volksschulen eine deutsche Stunde für das Bibellesen verwendet werden (Zentralbl. 1884, S. 830). Die Verteilung der Stunden s. in Band II „Methodik", z. B. die der Stunden für die sprachlichen Fächer.

[2]) Anweisung zur Ausführung der „Allg. Best." im Regierungsbezirk Merseburg. Eckartsberga 1886. 0,85 ℳ. Im Anschluß daran erschien Barth, Lehrplan für die geteilte einklassige Schule. Berlin. 0,30 ℳ.

Im Min.-Erl. v. 16. Dez. 1874 ist hervorgehoben, daß gegenüber einer überfüllten einklassigen Schule die wohleingerichtete Halbtagsschule in ihren beiden aufsteigenden Klassen Vorteile bietet, denen gegenüber die notwendige Verminderung der Stundenzahl als der geringere Übelstand weniger ins Gewicht fällt.

4. Die Schule mit zwei Lehrern.

(Zwei- oder dreiklassige Schule.)

Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so ist der Unterricht in zwei gesonderten Klassen zu erteilen. Steigt in einer solchen Schule die Zahl der Kinder über hundertundzwanzig, so ist eine dreiklassige Schule einzurichten. In dieser kommen auf die dritte Klasse wöchentlich 12, auf die zweite Klasse wöchentlich 24, auf die erste Klasse wöchentlich 28 Lehrstunden. (Allg. Best. 4.)

Die zweiklassige Schule hat zwei übereinanderstehende Klassen mit Knaben und Mädchen, die in je zwei, höchstens in je drei Abteilungen unterrichtet werden. Der 1. und 2. Jahrgang haben 20, der 3. und 4. Jahrgang 28, der 5.—8. Jahrgang 30 Stunden.

Stundenverteilung in der dreiklassigen Schule mit zwei Lehrern.

	Unterklasse	Mittelklasse	Oberklasse
Religion	3	5	5
Deutsch	6	7 (6)	8
Rechnen, Raumlehre	3	4	4
Realien	—	4 (3)	5
Gesang	—	1	2
Zeichnen	—	1 (—)	2
Turnen, Handarbeit	—	2	2
	12	24 (21)	28
Kursus	1 jähr.	3 jähr.	4 jähr.
Abteilungen oder	1 (2)	2	2
Schuljahre	1 (2)	2—5 (3—5)	6—8.

Lehrer I unterrichtet Mittwoch und Sonnabend in je 4 Vormittagsstunden, im übrigen 3 am Vor- und 2 am Nachmittag und außerdem die Mittelklasse mit der Oberklasse vormittags viermal 1 Stunde. Lehrer II unterrichtet die Mittelklasse in je 2 Stunden vormittags und an 4 Nachmittagen; außerdem die Unterklasse vormittags noch in je 2 Stunden.

Ist Zusammenlegung von Ober- und Mittelklasse nicht möglich, so sind die angedeuteten Verkürzungen der Stundenzahl vorzunehmen, und Lehrer I übernimmt die 21. Stunde in dieser Klasse. S. „Anweisung" a. a. O.

5. Die mehrklassige Volksschule.

(Dreiklassige Schule mit drei Lehrern bis zur achtklassigen Schule.)

In den Schulen von drei und mehr Klassen, soweit dieselben nicht unter 4. fallen, erhalten die Kinder der unteren Stufe wöchentlich 22, die der mittleren 28, die der oberen 30 bis 32 Unterrichtsstunden. (Allg. Best. 5.)

Stundenverteilung der mehrklassigen Schule.

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	4	4 (5)
Deutsch	11	8	8 (7)
Rechnen	4	4	4
Raumlehre	—	—	2 (Mädchen —)
Zeichnen	(2 halbe)	2	2
Realien	—	6	6 (8)
Singen	1	2	2
Turnen / Handarbeit	2	2	2 (Handarb. 4)
	22 (23)	28	30 (32)

6. Die Trennung der Geschlechter in der Schule.

Für mehrklassige Schulen (5.) ist rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert. Wo nur zwei Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit zwei, beziehungsweise drei aufsteigenden Klassen derjenigen zweier nach den Geschlechtern getrennten einklassigen Volksschulen vorzuziehen. (Allg. Best. 6.)

In den oberen Abteilungen aller Schulklassen sind selbstverständlich Knaben und Mädchen stets getrennt zu setzen. Gegen die Trennung der Geschlechter nach Klassenräumen (Gabelung nach Klassenräumen) hat man zwar manches, wie die Beförderung eines harmlosen Verkehrs, das gegenseitige Austauschen der Schülertugenden, geltend gemacht; indessen sprechen gewichtigere Gründe und Erfahrungen trotz der gegenteiligen Anschauungen in Amerika, wo Knaben und Mädchen nicht getrennt erzogen werden, für die Trennung. Neben den Gründen der Sittlichkeit sind es didaktische (Stoffauswahl), die eine Trennung wünschenswert machen.[1])

In ländlichen Bezirken wird eine Trennung der Geschlechter vom 11.—12. Jahre an oft nicht durchführbar sein; daher 1891 in Preußen $^2/_3$ der Volksschulkinder in gemischten Klassen sich befanden.

7. Die Gliederung der Volksschule.

„Die Volksschule, auch die einklassige, gliedert sich in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der

[1]) Krusche, Literatur der weibl. Erziehung und Bildung in Deutschland von 1700—1886. Langensalza, 60 Pf. Monod, Das Weib. Übers. v. Dr. Seinecke. 7. Aufl. Hannover, Meyer. Bei der Frage der Koedukation handelt es sich hauptsächlich um höhere Schulen. Vgl. Rein, Pädagogik, I, 451 ff.

Kinder entsprechen. Wo eine Volksschule vier Klassen hat, sind der Mittelstufe zwei, wo sie deren sechs hat, jeder Stufe zwei Klassen zuzuweisen." (Allg. Best. 12.)

Ein Gliederungsplan für einklassige Schulen ist oben, Nr. 2 gegeben.

Verteilung der Jahrgänge auf Klassen.

Arten der Schule	Jahrgänge						Bemerkungen
1 klassige	8						Die eingeklammerten Zahlen zeigen eine andere Verteilung an. Von drei- und mehrklassigen Schulen an gehört zumeist das 3. Schuljahr zur Mittelstufe; zur Oberstufe gehört das 6.—8. bzw. 7.—8. Schuljahr.
2 klassige mit 2 Lehrern	3 (4)	5 (4)					
3 klassige mit 2 Lehrern	2	3	3				
3 klassige mit 3 Lehrern	2	3	3				
4 klassige	2 (1)	2	2	2 (3)			
5 klassige	1	1	2 (1)	2	2 (3)		
6 klassige	1	1	1	1	2 (1)	2 (3)	

8. Die Lehrgegenstände der Volksschule.

„Die Lehrgegenstände der Volksschule sind Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Singen, und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten." (Allg. Best. 13.)

Über die Anordnung der Lehrgegenstände usw. s. die Theorie des Lehrplanes § 53.

9. Die Schulgeräte.

„Die Schultische und Bänke müssen in ausreichender Zahl vorhanden und so eingerichtet und aufgestellt sein, daß alle Kinder ohne Schaden für ihre Gesundheit sitzen und arbeiten können. Die Tische sind mit Tintenfässern zu versehen.

Zur ferneren Ausstattung des Schulzimmers gehört namentlich eine hinreichende Anzahl von Riegeln für die Mützen, Tücher, Mäntel und dergl.; ferner eine Schultafel mit Gestell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertisch mit Verschluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern und Heften, Kreide, Schwamm." (Allg. Best. 8.)

a) **Die Schulbänke.** Die Schulbankfrage ist in jüngster Zeit von Schulmännern, Ärzten und Technikern eifrig erörtert worden. Die alten Schulbänke hatten zwei Übel im Gefolge: Verkrümmung der Wirbelsäule und Kurzsichtigkeit der Kinder. Ihre Mängel sind folgende: a) Tischplatte und Sitzbank besitzen nicht die angemessene Höhe; dabei

war jene oft wagerecht und diese zu schmal. b) der Abstand der Tischplatte von der Sitzbank (die „Distanz") war zu groß oder zu klein; die Rückenlehne gewährte eine ungenügende Unterstützung.

Man unterscheidet drei Arten des Abstandes:



Nulldistanz. Minusdistanz. Plusdistanz.

Abb. 55. Arten der Distanz der Schulbank.

Folgende Anforderungen sind an die Beschaffenheit einer Schulbank[1]) zu stellen:

I. Hygienische Forderungen:

1. Das Sitzbrett muß gerade so weit vom Fußboden (Fußbrett) entfernt sein, als die Unterschenkel des Kindes lang sind (von der Kniekehle bis zur Fußsohle gemessen).
2. Das Sitzbrett muß so breit sein, als die Oberschenkel lang sind (von der Kniekehle bis zum Rücken gemessen).
3. Der vordere Rand des Sitzbrettes muß abgerundet sein.
4. Das Sitzbrett muß so hoch sein, daß das Kind beim Schreiben die Vorderarme bequem auf die Tischplatte auflegen kann, ohne die Schultern zu heben oder Kopf oder Rücken zu senken (Höhe der Tischplatte).
5. Durch eine geschweifte, der Sitzfläche des Körpers angepaßte Form der Sitzbank ist das Vorrutschen nach dem Bankrande zu verhindern.
6. Der untere Teil des Rückens muß beim Lesen genügend gestützt sein (Kreuzlehne).
7. Zu der in Höhe des letzten Lendenwirbels angebrachten Kreuzlehne muß eine der Bildung des Rückens angepaßte Vollehne (Rücklehne) treten.
8. Der Tisch muß eine ausreichende Breite (mindestens 40 cm) und eine Neigung von 1 : 6 haben.
9. Die Länge der Tischplatte für jeden Schüler muß gleich der doppelten Länge des Unterarms vom Ellenbogen bis zur Spitze des Mittelfingers sein, sie hat nach dem Alter des Schülers 55—65 cm zu betragen. Wo es der Raum des Schulzimmers gestattet, ist den zweisitzigen Subsellien der Vorzug zu geben.
10. Die Bücherbretter dürfen nicht mit den Knieen kollidieren.
11. Die Bank muß so konstruiert sein, daß die Distanz (das ist die horizontale Entfernung der vorderen Bankkante von einer von der inneren Tischkante gefällten Senkrechten) verändert werden kann, damit der Schüler beim Sitzen (nicht nur beim Schreiben und Zeichnen) 3—5 cm Minusdistanz und beim Stehen 8—10 cm Plusdistanz (positive Distanz) hat.
12. Es muß die Gefahr ausgeschlossen sein, daß sich die Kinder bei Benutzung der Bank verletzen können.

---

[1]) Nach A. Bennstein, Die heutige Schulbankfrage. Mit 19 Abb. Berlin. Nach Prof. v. Esmarch und Kloesel.

II. Pädagogische Forderungen:

Alle vorstehenden Forderungen, soweit sie sich auf bequemes Sitzen und Stehen beziehen, wodurch der Ermüdung und Abspannung der Kinder im Unterricht vorgebeugt und somit ein wesentliches Hindernis eines erfolgreichen Unterrichtes beseitigt wird, macht die Pädagogik zu den ihren. Dazu kommen folgende:

1. Die Bank muß ein bequemes Ein- und Austreten gestatten.
2. Der Übergang von der Minusdistanz zur Plusdistanz muß ohne jedes Eingreifen seitens der Schüler oder des Lehrers und ohne die Gefahr des Klemmens und Einzwängens bewirkt werden können.
3. Jedes Kind muß unabhängig von den anderen und einzelnen von der Sitz- in die Stehstellung übergehen können, ohne daß die anderen dadurch gestört oder gehindert werden.
4. Durch die Benutzung der Bank darf kein Geräusch und überhaupt keinerlei Störung des Unterrichtes verursacht werden.

III. Technische Forderungen:

1. Billiger Preis (nicht viel teurer als die alten Bänke).
2. Dauerhaftigkeit der Konstruktion (damit die Reparaturen den Preis nicht übermäßig verteuern).
3. Möglichkeit der Anfertigung durch ortsansässige Handwerker (bei patentamtlich geschützten Bänken durch Lizenzerteilung).

Die Kgl. Regierung zu Merseburg bestimmt (1886) unter Hinweis auf die Angaben im Z.-Blatt v. 1868 S. 486 ff., daß die Subsellien nach folgenden, aus der durchschnittlichen Körpergröße und dem Höherschieben des Armes zum Schreiben resultierenden, durch vielfache Erfahrung bewährten Maßen eingerichtet werden:

	Unter-	Mittel-	Oberstufe
Sitzbank:			
1. Höhe:	31	37	41 cm
2. Breite:	23	25—28 cm	
Tischplatte:			
1. Höhe der inneren Tischkante:	56	64	70—71 cm
2. Breite:	32	34—37 cm	

Die Außenkante der Tischplatte muß 3—4 cm höher liegen. Auf jeden Schüler ist ein Raum von 50—60 cm zu rechnen. Die Sitzplatte ist nicht wagrecht, sondern um etwa 3 cm nach hinten geneigt zu arbeiten. Jedenfalls ist dafür zu sorgen, daß alle Kinder bei dem Sitzen mit der ganzen Fußsohle auf dem Boden ruhen können, und daß ihnen die Möglichkeit zeitweiligen Anlehnens gegeben wird. Besondere Lehnen, die das Kreuz des Körpers stützen, sind mindestens an den letzten, frei oder an der Wand stehenden Bänken der Klasse oder der Schülerabteilung notwendig.

„Die vorderste Bank soll mindestens 1,70 m von der Vorderwand, die letzte Bank mindestens 0,30 m von der Rückwand, die Bänke von der Fensterwand mindestens 0,40 m und der nächste Sitzplatz vom Ofen mindestens 0,80 m entfernt sein.“ (Min.-Vorschrift v. 1895.)

Es gibt heute mehr als 150 Schulbanksysteme verschiedenartigster Konstruktion (Tischplatte oder Sitzbank beweglich oder fest usw.). Zu den besten Schulbänken gehören die Rettigbank (J. Müller & Co. in

Charlottenburg), Bänke von Lickroth & Cie. (Dresden, Niedersedlitz), die Schulbank von A. Lickroth & Cie. in Frankenthal, die Reformschulbank von Lausenberg, Liesem & Co. in Cöln, die Knoostsche Schulbank (Dobler in Alfeld). Alle Systeme haben noch ihre Mängel; etwas ganz Vollkommenes bietet keine Schulbank. Man lasse sich Prospekte schicken. Ein sehr geeignetes Tintenfaß für Schulbänke ist Bohms Tintenbehälter (Fabrikant L. Bohm, Berlin N., Prenzlauer Allee 26). Zu empfehlen ist auch der Cölner Tinteneingießer (Lehrer Laufenberg in Cöln-Deutz).

b) **Die weitere Ausstattung des Schulzimmers.** Die Riegel für Mützen, Tücher usw. sind, wo es irgendwie die Raumverhältnisse gestatten, wegen der ungesunden Ausdünstung der Kleider nicht im Schulzimmer, sondern im Flur anzubringen (s. „Hygiene") und mit fortlaufenden Zahlen zu versehen. Für jedes Schulzimmer ist ein Papierkasten zur Aufnahme des Papiers erforderlich. Als praktische Wandtafeln (mit stumpfem Anstrich s. § 14) sind solche zu empfehlen, die ein Wenden von oben nach unten ermöglichen. (Aufhängevorrichtung zu 4,50 *M* von Lemcke in Cassel.) Eine der besten aller Wandtafeln ist die Lemckesche Tafel (Prospekt vom Fabrikanten A. C. Lemcke, Schulwandtafelfabrik, Cassel), deren Platte aus einer eigens zu diesem Zwecke hergestellten, leichten Masse besteht; sie ist geeigneter als Tafeln aus Holz, Glas oder Schiefer. Preis 20 *M*. Eine völlig sandfreie Kreide ist die Monachiakreide von Fr. Thenns Nachf., Fabrik chem.-techn. Produkte in München (Karton zu 50 Stangen 0,50 *M*; 12 Stück verschiedenfarbige Kreide 1 *M*). Die Kreide kann mit flüssigen Farben durchtränkt werden. Neben der Wandtafel ist ein mit Deckel versehener Kreidekasten anzubringen, der für Kreide, Schwamm und Wischtuch getrennte Fächer enthält. Ein praktischer Zirkel ist Ullmanns Wandtafelzirkel (M. Ullmann, Stuttgart); 4,50 *M*. Zum Aufhängen von Wandkarten und Bildern können Königs Kartenschoner (Schleenstein & Holzapfel, Cassel), der Saxoniaständer (Fröbelhaus, Dresden), auch der Landkartenhalter von W. Pruß in Hannover, 20 *M*, empfohlen werden. Im Schulzimmer befinden sich noch auf einem Podium ein Katheder (mit Kasten zur Aufbewahrung der Listen und Tabellen) nebst Stuhl; ferner ein Schulschrank, in dem Karten, Schreib- und Zeichenhefte, Bücher für die Schülerbibliothek usw. aufzubewahren sind; sodann, wenn nötig, für Anschauungsbilder ein oder mehrere Kasten, bei welchen auch die Vorderseite aufklappbar ist. Über Spucknäpfe, Kratzeisen, Thermometer s. „Hygiene".

10. Die unentbehrlichen Lehrmittel.

„Für den vollen Unterrichtsbetrieb sind erforderlich:

1. je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,

2. ein Globus,
3. eine Wandkarte von der Heimatsprovinz,
4. eine Wandkarte von Deutschland,
5. eine Wandkarte von Palästina,
6. einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht,
7. Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht,
8. eine Geige,
9. Lineal und Zirkel,
10. eine Rechenmaschine;
in evangelischen Schulen kommen noch hinzu:
11. eine Bibel und
12. ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.

Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen." (Allg. Best. 9.)

„Ein Mann, der recht zu wirken denkt,
Muß auf das beste Werkzeug halten." Goethe.

Diese Lehrmittel sind für jede Schule unbedingt anzuschaffen (Min.-Erl. v. 24. II. 1874). Als unentbehrlich für jede Schule werden außerdem biblische Bilder für den Religionsunterricht, eine Wandkarte von Europa, Planigloben u. a. erachtet.

Mit rastlosem Eifer und mit großen Opfern an Zeit, Mühe und Geld ist man darauf bedacht, geeignete Lehrmittel zu erfinden — „das beste ist für Kinder eben gut genug" —, um den Unterricht erfolgreicher zu gestalten, um durch schnellere und klarere Auffassung des Äußeren seitens der Schüler Zeit zu einer vertiefenden Betrachtung der Unterrichtsstoffe zu gewinnen.

a) **Auswahl, Beschaffenheit und Schonung.** Die Auswahl der zahllosen Lehrmittel muß eine zweckmäßige sein. So müssen Bilder eine angemessene Größe haben (vgl. die vortrefflichen Kehr-Pfeifferschen im Gegensatz zu den Eßlingern oder Winckelmannschen); sie dürfen mit Stoff nicht überladen sein (vgl. das Winckelmannsche Bild vom Wald); sie dürfen Auge (Farbenwahl, Firnisüberzug) und ästhetischen Sinn der Kinder nicht verletzen; sie müssen eine lebensvolle[1]), richtige und naturgetreue[2]) Darstellung des Stoffes bieten. Über die Anforderungen, die man an die Beschaffenheit der Wandkarte und des Globus zu stellen hat, s. die Methodik des geogr. Unterrichtes Bd. II. Die Lehrmittel dürfen nicht zu kompliziert sein (vgl. diejenigen für den Rechenunterricht oder für den Leseunterricht), sondern diejenigen sind die brauchbarsten, die in einfacher, praktischer Weise möglichst direkt den Zwecken

[1]) Bei den meisten Pfeifferschen Bildern tritt nicht das Menschenleben, sondern das Leben der Tiere mehr in den Vordergrund.

[2]) Die Winckelmannschen Bilder enthalten Szenen, wie sie in dieser Zusammensetzung im wirklichen Leben nicht vorkommen können.

des Unterrichtes dienen. Häufig sind unter diesen diejenigen die besten, die der Lehrer (oder der Schüler) selbst[1]) für seine Zwecke angefertigt hat (Reliefkarten, Anschauungsmittel für Physik, Raumlehre, Rechnen usw.). Die Lehrmittel, die vielen Generationen dienen sollen, sind sorgfältig aufzubewahren und zu schonen.

b) **Ergänzung.** Für den Religionsunterricht ist zur Veranschaulichung der Reisen Pauli eine Karte von Kleinasien und Griechenland notwendig, auf der in deutlichen, verschiedenfarbigen Linien die Wege Pauli verzeichnet stehen. Daß biblische Bilder unentbehrlich sind, ist schon erwähnt. Auch Abbildungen in Werken, wie in Riehms „Bibellexikon", in Kirchengeschichten, können verwertet werden. Notwendig sind ferner Kartenskizzen von Abrahams Geschichte, dem Wüstenzug der Kinder Israel, von Jerusalem und seiner Umgebung usw. Auch graphische Darstellungen wie eine solche vom Kirchenjahr (s. die Methodik des Religionsunterrichtes) leisten gute Dienste.

Für den Unterricht im Deutschen dürfen die bekannten prächtigen Anschauungsbilder, eine Lesemaschine, eine Tabelle des Normalalphabetes u. a. nicht fehlen. Im Geschichtsunterrichte sind notwendig kulturhistorische Bilder, Abbildungen der preußischen Könige und historisch wichtiger Personen, Zeittafeln; wünschenswert sind auch Schlachtenskizzen von Roßbach, Leuthen, Leipzig und Sedan (herausgegeben von Prof. Rothert, Düsseldorf, Bagel). Beim Rechenunterrichte dürfen Stäbchen, Steinchen, Wandtabellen u. a. nicht fehlen; für den Raumlehreunterricht müssen die regelmäßigen geometrischen Körper, Transporteur, Meßstange usw. vorhanden sein. Im geographischen Unterrichte sind unentbehrlich ein Plan des Schulhauses, des Wohnortes, eine Karte der Umgebung, eine Karte von Europa, Planigloben usw. Wünschenswert sind ethnographische Bilder, Landschaftsbilder, eine Produktensammlung. Im naturkundlichen Unterrichte dürfen nicht fehlen zoologische Abbildungen und Sammlungen, Apparate; man vermißt nicht gern Modelle (Auge, Ohr, Herz), Wandtafeln der gebräuchlichsten Maschinen, ausländische Kulturpflanzen (Baumwolle) usw. Für das Zeichnen sind unentbehrlich Wandtafeln, Holz- und Gipsmodelle, für Gesang eine Notentafel, für Turnen mindestens Barren, Reck, Sprunggestell mit Sprungbrett, Springseile und Stäbe. Man vergleiche die im II. Bande angeführten Lehrmittel.

11. Die Lernmittel. Die Schulbücher und Schulhefte.

„Lernmittel für die Schüler der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern sind folgende:

---

[1]) Vgl. Dietel, „Meine Bildersammlung" („Aus der Schule — für die Schule" 1898, 11. H., Leipzig, Dürr'sche Buchh.).

a) Bücher:
1. Die Lesefibel und das Schullesebuch,
2. ein Schülerheft für den Rechenunterricht,
3. ein Liederheft,
außerdem die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher,
b) eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel,
c) Hefte, mindestens:
1. ein Diarium,
2. ein Schönschreibheft,
3. ein Heft zu orthographischen und Aufsatzübungen,
auf den oberen Stufen
4. ein Zeichenheft.

Den Schülern der mehrklassigen Volksschule darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden für den Unterricht in den Realien, sowie diejenige eines stufenweise fortschreitenden mehrbändigen Lesebuchs und eines Handatlas zugemutet werden. Ebenso haben diese für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen." (Allg. Best. 11.)

Ohne behördliche Genehmigung darf kein Buch eingeführt werden. Zur Beschaffung der notwendigen Bücher können Eltern zwangsweise angehalten werden. (Min.-Erl. v. 23. 6. 80.) Für arme Kinder hat die Armenkasse zu sorgen. Hinsichtlich der äußeren Ausstattung verlangt man gutes Papier, sauberen, großen Druck (Fibel und erstes Lesebuch!), Faden-, nicht Drahtheftung und gediegenen Einband. Über den Gebrauch der Schiefertafel s. „Hygiene".

12. Tabellen und Listen.

„Der Lehrer hat eine Schulchronik, ein Schülerverzeichnis, einen Lehrbericht (Nachweisung der erledigten Unterrichtsstoffe) und eine Absentenliste regelmäßig zu führen. Außerdem muß er den Lehrplan, den Lektionsplan und die Pensenverteilung für das laufende Semester stets im Schulzimmer haben." (Allg. Best. 10.)

1. Schulchronik. Die Art der Anlegung und Fortführung der Schulchronik ist im Zentralblatt 1877 S. 430 angegeben:

Es kann nicht im Interesse der Sache liegen, für die Chronik ein bestimmt innezuhaltendes Schema vorzuschreiben. Das Natürlichste ist eine chronologische Darstellung. Das schließt übrigens eine gewisse Einteilung nach Hauptabschnitten nicht aus, und wir möchten daher eine Verteilung des Stoffes in nachstehende Kapitel vorschlagen:

Abschnitt I. Kapitel I. Der Ort. Gründung und Lage des Ortes und Ableitung seines Namens, wobei neben den geschichtlichen Nachrichten auch sagenhafte Überlieferungen zu berücksichtigen sind. — Gutsherrschaft — Umfang — Seelenzahl — Beschäftigung der Bewohner — kirchliche und politische Verhältnisse in damaliger Zeit — bemerkenswerte Örtlichkeiten und Ereignisse — Altertümer u. dgl. Kapitel II. Geschichte der Fortentwickelung des Ortes nach den vorhin bezeichneten Gesichtspunkten. Kapitel III. Gegenwärtiger Zustand usw.

Abschnitt II. Kapitel I. Die Schule. Gründung der Schule — Schulpatronat. — Erster Umfang der Schule — Anfänglicher Schulbetrieb und Schulbesuch — die ersten Lehrer und deren Verhältnisse — Einkommen der Stelle — Nebenämter — Schulinspektor — Merkwürdiges aus erster Zeit. Kapitel II. Weiterentwickelung der Schule — Neubauten oder sonstige bauliche Veränderungen — Vermehrung des Inventars und der Utensilien — Schulvermögen, Schulfeste — Angabe der Lehrer bzw. Lehrerinnen. Kapitel III. Gegenwärtiger Zustand und Umfang der Schule — Angabe der Lehrer — Zahl der Schüler — Schulbesuch — Schulvorsteher — Schulinspektor. Besuche von Schulobern usw. Fördernde und störende Ereignisse usw.

Die Chronik ist von dem ersten Lehrer (bzw. dem alleinstehenden) oder der ersten Lehrerin zu führen; die Darstellung muß schlicht und einfach sein, und es wird sich empfehlen, daß das Niedergeschriebene von Zeit zu Zeit dem Schulvorstande vorgelesen wird, weil dadurch einmal manche schätzbare Ergänzung gewonnen werden dürfte und auch das Interesse an dem heimatlichen Orte und seiner Schule geweckt und gefördert wird.

Die Beschaffung eines für diese Aufzeichnung geeigneten und dauerhaft gebundenen Buches geschieht auf Kosten der Schulkasse.

2. **Das Schülerverzeichnis** (Album, Grundbuch); **das Zensurbuch.** Zeugnisse, Lokation.

Das der Form nach für einzelne Bezirke vorgeschriebene **Schülerverzeichnis** enthält Vor- und Zunamen des Kindes, Tag und Ort der Geburt, Name, Stand und Wohnort der Eltern bzw. des Vormundes, Schulaufnahme, Schulaustritt, Urteil über Schulbesuch, Betragen, Fleiß, Kenntnisse, sonstige Bemerkungen. „Dieses Schülerverzeichnis setzt den Lehrer instand, noch nach Jahren über einzelne Schüler Auskunft zu geben und deren spätere Schicksale und Entwickelungen in ebenso interessanter als belehrender Weise mit dem früheren Schulleben zu vergleichen" (Zentralbl. 1873, S. 352 u. Min.-Erl. v. 13. 12. 1883).

Die Ausstellung jährlicher oder halbjährlicher **Zeugnisse** erfordert viel Arbeit und große Sorgfalt; auch bereitet sie dem Lehrer manchen Verdruß. Die Zeugnisse sind aber ein Mittel, den Eltern Aufschluß über ihre Kinder zu geben; sie zwingen den Lehrer dazu, in der Beurteilung seiner Schüler nach Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit, Kenntnissen und Fertigkeiten noch sorgfältiger zu sein; endlich sind sie für den Schüler ein Mittel zur Weckung sittlicher Gefühle (Ehr-, Scham-, Rechts- und Pflichtgefühl). Beim Austritt aus der Schule ist dem Schüler ein Überweisungs- bzw. Entlassungszeugnis zu übergeben. — Die **Lokation** oder Platzverteilung geschieht zunächst nach dem Alter, später nach Leistungen und Betragen. Verwerflich ist das **Zertieren** um die Plätze (häufiger Platzwechsel). S. § 80.

3. **Die Absentenliste.** Sie muß täglich sorgfältig und gewissenhaft geführt werden. (S. Nr. 12, Anm. 1.) Die Art und Weise der Eintragung in die Formulare ist von den Bezirksregierungen vorgeschrieben.

Es sind 3 Absentenlisten zu führen: a) die tägliche (Eintragungen beim Beginn der 2. Stunde); b) die monatliche Ver-

säumnisliste, die behufs Bestrafung der unerlaubten Versäumnisse (nach vorausgegangener Mahnung) an den Ortsschulinspektor einzureichen ist, und c) die jährliche Versäumnisliste. Formulare sind in den Bezirken vorgeschrieben.[1])

4. **Die Impfliste.** Nach dem Impfgesetz vom 8. 4. 1874 ist der Lehrer verpflichtet, alljährlich eine Impfliste der Kinder aufzustellen, die in dem begonnenen Jahre 12 Jahre alt werden, und sie der Ortsbehörde einzureichen. Bei der Wiederimpfung und der darauf folgenden Nachschau soll ein Lehrer anwesend sein (Min.-Erl. vom 6. 4. 1886). Jeder wiedergeimpfte Schüler ist 14 Tage lang, vom Tage der Wiederimpfung an gerechnet, vom Turnunterricht auszuschließen. (Min.-Erl. v. 18. 6. 1878.) S. Nr. 12, Anm. 1.

5. **Das Inventarverzeichnis.** I. Gerätschaften; II. Lehrmittel; a) Apparate, b) Abbildungen, c) Karten, d) Sammlungen; III. Bücher; IV. Tabellen und Listen (Aktenstücke); V. Sonstige Inventarstücke.

6. **Das Reskriptenbuch.** In dieses sind die eingehenden Verfügungen der Behörden einzutragen.

7. **Der Bibliothekskatalog** für die Lehrer- und Schülerbibliothek. Hohe Bedeutung der Schülerbibliothek!

8. **Der Lehrplan.** S. § 53, die drei Arten des Lehrplanes.

9. **Der Stoffplan** (das Pensenverzeichnis) gibt die im Lehrplane bezeichneten Unterrichtsstoffe ausführlicher an und verteilt sie auf die einzelnen Monate oder Wochen in übersichtlicher Weise (am besten nach Ferienabschnitten); er ist der gegliederte Lehrplan. Eine Tabelle mit solchem Stoffverzeichnis hängt in vielen Schulen aus. Daneben hat für die einklassige Schule sich der Lehrer noch einen besonderen Arbeitsplan zur zielbewußten Beschäftigung der einzelnen Stufen zu entwerfen. S. § 91, 2.

10. **Der Lektions- oder Stundenplan.** Nach der im Lehrplane (s. „Allg. Best.") für jedes Fach bestimmten wöchentlichen Unterrichtszeit werden die Unterrichtsfächer auf die einzelnen Stunden der Woche verteilt. Wichtigere und schwierige Lehrfächer sind auf die Zeit zu verlegen, in der die Schüler noch geistig frisch sind; sie müssen mit leichteren Fächern abwechseln. Der Religionsunterricht muß in die erste Vormittagsstunde gelegt werden; die Perikopenstunde ist auf den Sonnabend (in die Nähe des Sonntags) zu legen. Die Unterrichtsfächer wechseln mit jeder Stunde (Ausnahmen für Zeichnen und Handarbeiten), manche auf der Unterstufe jede halbe Stunde, um Erfolg und Frische des Unterrichtes nicht zu beeinträchtigen; für Zeichnen und Handarbeiten werden auch

[1]) Formulare liefert (auch zur Ansicht) die Druckerei von Zickfeldt in Osterwieck a. H., die Druckerei des Eckartshauses in Eckartsberga, Johansens Buchdr. in Schleswig u. a.

2 Stunden nacheinander angesetzt. Die Gesundheitsverhältnisse sind zu berücksichtigen (s. darüber „Hygiene"). Der sauber geschriebene Stundenplan muß im Schulzimmer ausgehängt sein; nach ihm hat sich der Lehrer gewissenhaft zu richten.

11. **Der Lehrbericht** (Fortschritts- oder Klassenbuch, auch Unterrichtsprotokoll). In den Lehrbericht werden am Schlusse jeder Woche die durchgenommenen Unterrichtsstoffe genau (z. B. nicht nur nach Paragraphen des Lehrbuches oder ganz allgemein) eingetragen. Er gibt das Erreichte, der Lehrplan das Erreichbare, er verhält sich also zu diesem wie Wirklichkeit zum Ideal. Der Lehrbericht kann zur Berichtigung und Vervollkommnung des Stoffplanes dienen.

12. **Das Strafbuch.** S. darüber § 79 u. Band III, 7. Aufl. § 34.

Listen und Tabellen soll der Lehrer „stets im Schulzimmer" haben.

Anm. 1. **Die Führung der Listen und Tabellen; äußere Dienstgeschäfte des Lehrers.**

a) Der Lehrer hat den Stundenplan auf Grund der behördlichen Vorschriften (Allgem. Best., Lehrplan) aufzustellen und einen Arbeitsplan (s. einklassige Schule) sich auszuarbeiten. Auf dem Stundenplan ist das Datum der Ferien anzugeben; er trägt die Unterschrift des Lehrers und des Ortsschulinspektors und ist im Schulzimmer auszuhängen.

b) Er muß das halbjährliche Pensenverzeichnis aufstellen, das auf Grund des Lehrplanes die Arbeit des Halbjahres auf die einzelnen Monate und Wochen mit Angabe des Datums im voraus verteilt und mit dem Stundenplan dem Ortsschulinspektor 14 Tage vor Beginn des Semesters einzureichen ist.

c) Er ist verpflichtet, die Listen und Tabellen sorgfältig zu führen, so täglich die Absentenliste bei Beginn der zweiten Unterrichtsstunde und monatlich die Versäumnisliste, die jährliche Absentenliste, das Inventarverzeichnis, den Bibliothekskatalog, den Lehrbericht am Schlusse der Woche, die Schulchronik und das Reskriptenbuch, das Schülerverzeichnis beim Eintritt[1]) und Austritt der Schüler, endlich das Strafbuch.

Er hat die Impflisten auszufüllen, auch muß er die Schüler bei der Wiederimpfung oder bei der Nachschau beaufsichtigen (Min.-Erl. v. 28. 2. 1900).

d) Er hat Zeugnisse halbjährlich oder jährlich auszustellen (s. § 38 u. 80).

e) Er hat die äußeren Ordnungen der Schule (s. § 81) zu überwachen, die Reinigung der Schulräume zu beaufsichtigen.

---

[1]) „Die Schulpflicht beginnt mit dem vollendeten 6. Jahre, während es zulässig bleibt, die Kinder auch mit dem 5. Jahre zur Schule zu schicken." — „Nach den bestehenden Bestimmungen ist es unzulässig, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder früher als vor vollendetem 6. Jahre in die Schule zu schicken" (Min.-Erl. vom 14. 7. 1870 — U 17166). — O. Janke, Beginn der Schulpflicht. Bielefeld. 1 ℳ. — Meyer, Abgrenzung der Schulpflicht. 1,20 ℳ.

f) Er ist verpflichtet, etwaige Fälle ansteckender Krankheiten in größerer Ausdehnung (Epidemien) sofort dem Ortsschulinspektor, überhaupt jede Ausschließung eines Kindes wegen ansteckender Krankheiten (s. „Hygiene") sogleich der Ortspolizeibehörde anzuzeigen.

Mehr und mehr wird die Teilnahme an den Sitzungen der Ortsschulbehörde ein Ehrenamt des Lehrers.

Anm. 2. **Das Helfersystem.**

Aus der Bell-Lancasterschen Schuleinrichtung, die in abgeänderter, gemäßigter Gestalt seit 1822 in Schleswig-Holstein gepflegt wurde („wechselseitige Schuleinrichtung"), hat die heutige Pädagogik nur die „Helferdienste" als wichtiges Hilfsmittel, zumal in der einklassigen Schule wie in überfüllten Schulklassen, beibehalten. Hinsichtlich der Helferdienste der Schüler zur Aufrechterhaltung und Durchführung der Schulordnungen (§ 81). Als Helfer beim Unterrichte können die Schüler nur dann eintreten, wenn die Einführung in das Verständnis der Lehreinheit durch den Lehrer selbst bereits erreicht ist. Zu beachten ist ferner folgendes: Die Helfer dürfen nicht zu oft und zu lange (Üben im Lesen, Rechnen, Schreiben, Turnen usw.) und nicht bei direktem Unterricht ihrer Abteilung ihre Dienste versehen, damit sie nicht in ihren Fortschritten gehemmt werden; sie müssen ihren Mitschülern gegenüber den rechten Takt, soweit ihnen dies möglich ist, behalten, überhaupt durch ihr ernstes Wesen und ihr natürliches Geschick die Gewähr bieten, daß sie ihre Mitschüler wirklich fördern. Der rechte Erfolg der Einrichtung hängt von der Persönlichkeit des Lehrers selbst ab. Vgl. den Arbeitsplan der einklassigen Schule (§ 91, 2) und die Methodik des Rechenunterrichtes.

Anm. 3. **Benachbarte Gebiete.** Eine Anzahl von Einrichtungen ist bereits in der Geschichte der Pädagogik erwähnt worden, so die Krippen, die Kindergärten, Blinden- und Taubstummenanstalten, die Waisenhäuser und Rettungsanstalten. Es seien hier noch die Fortbildungsschulen angeführt, deren erstem Anfang wir beim General-Land-Schul-Reglement (1763) begegneten; es schrieb für die aus der Schule entlassenen Kinder Wiederholungsstunden an Sonntagen vor, die von Geistlichen und Küstern abgehalten wurden. Heute versteht man unter Fortbildungsschulen schulmäßige Einrichtungen für Knaben und Mädchen zur Befestigung, Ergänzung und Vertiefung der ehedem empfangenen Volksschulbildung. Über die Hindernisse ihrer Entwickelung, die Maßnahmen zur Förderung usw. s. die Denkschrift: „Stand und Entwickelung der ländlichen Fortbildungsschulen in Preußen", Berlin 1904; ferner: Peters, „Ländliche Wohlfahrtsarbeit und berufliche Heimatkunde, das Interessengebiet der ländlichen Fortbildungsschulen", Hildesheim. Vooß, „Über die Notwendigkeit und Einrichtung der ländlichen Fortbildungsschulen", Langensalza. Alle drei Schriften bieten geeigneten Stoff für die Privatlektüre der Zöglinge.

II. Träger des Erziehungsamtes.

§ 92. Das Elternhaus.

1. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik über die Erziehung durch die Eltern?** Jesu Eltern. Die Erziehung im Rittertum. Luthers Vorbild; seine Schriften: „Sermon vom ehelichen Leben" und „Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren" usw. — Comenius, „Große Unterrichtslehre" — „Mutterschule" — Rousseau, „Emil" (Pflichten der Eltern) — Salzmann, „Krebsbüchlein" und „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder" — Francke, „Kurzer und einfältiger Unterricht" — Pestalozzi, „Lienhard und Gertrud",[1] „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und „Schwanengesang" — Fröbels Schriften — Herbart, Umriß, 333 — Allg. Päd. I.

2. **Die Erziehung im Elternhause.** Das Elternhaus ist die natürlichste, berufenste und folgenreichste Erziehungsstätte.[2] Hier liegt der Schwerpunkt der Erziehung. Ein Volk, das noch ein gesundes Familienleben aufzuweisen vermag, darf der Zukunft getrost entgegensehen; der Verfall des Familienlebens aber muß den Untergang des Volkes nach sich ziehen. Die Eltern sind Gottes Stellvertreter; sie haben die Pflicht und das Recht, ihre Kinder zu erziehen. Doch, „etliche sind nicht so fromm und redlich, daß sie es täten, ob sie es gleich könnten; aufs andere ist der größte Haufe leider ungeschickt dazu und wissen nicht, wie man Kinder lehren und ziehen soll. Aufs dritte, obgleich die Eltern geschickt wären und wollten es gerne selbst tun, so haben sie vor anderem Geschäft und Haushaltung weder Zeit noch Raum dazu" (Luther). Im Hause gottloser Eltern werden frühzeitig durch Wort und Beispiel verderbliche Keime in des Kindes Herz gelegt. Wie leichtfertig wird z. B. oft von Miterziehern (Dienstboten) oder von den Eltern selbst mit der Wahrheit umgegangen; ungeziemende Worte und Gespräche fallen als schlimme Saat in die jungen Herzen. Viele Eltern sind über die erziehliche Arbeit zu wenig aufgeklärt; sie kennen nicht die Mittel der Erziehung oder wenden sie falsch an (vgl. Salzmanns „Krebsbüchlein"); sie wecken die im Innern der Kindesbrust schlummernde böse Lust und ersticken die Keime des Guten. Ungeduldig warten manche auf den Tag der Konfirmation, um die Kinder dann den ganzen Tag zur Haus- und Feldarbeit verwenden zu können. Oft ver-

---

[1] Zwitzers, Pestalozzis Wollen und Wirken im Lichte seines Buches „Lienhard und Gertrud". 0,40 ℳ.

[2] S. Waitz-Willmann, Allg. Pädagogik. 4. Aufl. S. 200 ff. Dir. Dr. Gruber, Unserer Ruth Lernjahre. Beitrag z. Erz. d. weibl. Jugend. Berlin 1902, Oldenbourg.

mögen die Kinder sich kaum ein stilles, sauberes Plätzchen zu erobern, wo sie ungestört ihre Schularbeiten anfertigen können (s. § 65). Familiensinn kann da, wo die Eltern den ganzen Tag dem Broterwerb, wie in Industriebezirken, nachgehen, nicht aufkommen oder nur kümmerlich gedeihen.

Der Erfolg der leiblichen, geistigen und sittlichen Erziehung hängt wesentlich vom Vorbilde der Eltern, von ihrer Treue, ihrer Einsicht ab.

„Zu stehn in frommer Eltern Pflege,
Welch schöner Segen für ein Kind;
Ihm sind gebahnt die rechten Wege,
Die vielen schwer zu finden sind." Uhland.

Wie die körperliche Erziehung von den ersten Anfängen an unter der liebevollen Pflege und Fürsorge der Eltern gefördert wird,[1]) ist schon oft erwähnt worden (s. auch „Hygiene"). Mächtig ist der Einfluß der Eltern auch in geistiger Beziehung. Die erste Gedankenwelt des Kindes bildet sich im Elternhaus und in seiner Umgebung. Die ersten Anschauungen und Eindrücke, die sich häufig wiederholen, haften am tiefsten.

Die Sinne werden geweckt, Sehen und Beobachten wird geschärft, Denken, Urteilen und Schließen in stetem Umgange geübt, die Phantasie wird belebt (vgl. Goethes Jugend, Freiligraths Kindheit, Claudius' und Klopstocks Jugendjahre), das Gedächtnis gestärkt. Auch auf die Entfaltung des Gemütslebens wirkt die elterliche Erziehung, besonders die der Mutter, gewaltig ein. Wie kann das Gemüt der Kinder angeregt werden zum Mitleid, zur Dankbarkeit und Keuschheit, die Furcht Gottes Liebe und Vertrauen schon in das junge Herz gepflanzt werden!

„Sie (die Mutter) lehrte dir den frommen Spruch,
Sie lehrte dir zuerst das Reden;
Sie faltete die Hände dein
Und lehrte dich zum Vater beten." Kaulisch.

Endlich beeinflußt das Elternhaus auch das Willensleben der Kinder. Es vermag die individuellen Eigenschaften, die Temperamente der Kinder mehr zu berücksichtigen und mannigfaltigere Mittel beim Werke der Erziehung anzuwenden als die Schule (Lektüre, Spiel u. a.); es kennt die Triebe und Neigungen der Kinder, überwacht, leitet und veredelt sie; es gewöhnt zur Arbeit, zum Fleiß, zur Reinlichkeit, Mäßigkeit, Enthaltsamkeit, Bescheidenheit und Pietät; es sucht Genuß- und Verschwendungssucht einzudämmen, Herrsch- und Schmähsucht im Keime zu ersticken. Der Eigenwille wird gebrochen, erzwungener und blinder Gehorsam allmählich in freiwilliges Gehorchen umgestaltet. An dem festen und bestimmten Willen des Vaters rankt sich der noch schwache Wille des Kindes empor, das durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit erzogen werden soll. Gute Sitte wird im Elternhause geübt und gepflegt, die Willenskraft zum Guten, Wahren,

---

[1]) Der „Mutterliebe zarte Sorgen bewachen seinen gold'nen Morgen". Schiller.

chönen gestärkt. Ein frommes Familienleben ist der eigentliche Herd :r Religiosität (§ 39, 3). Die Mutter —

„Sie lenkte deinen Kindessinn,
Sie wachte über deine Jugend.
Der Mutter danke es allein,
Wenn du noch gehst den Pfad der Tugend." Kaulisch.

Ein treu bewahrtes Mutterwort hat schon manchen vom Wege des Bösen abgehalten und ihm Antrieb zum Guten verliehen. Die Mutterliebe ist der Leitstern für Frömmigkeit und Glück der Kinder:

„O Mutterlieb, du heilig Amt,
Vom Herrn der Ewigkeit verliehen,
Die Seele, die vom Himmel stammt,
Zum Himmel wieder zu erziehen!" O. v. Redwitz.

§ 93. Der Lehrer.

1. **Die Eigenschaften des Lehrers.** Der Lehrer soll eine gute **Gesundheit** besitzen. „Sei gesund," das ist die erste Forderung, die Salzmann in seinem „Ameisenbüchlein" an den Erzieher stellt. „Ein kranker Mann," fährt er fort, „ist ein armer Mann, alle Geschäfte werden ihm schwer, aber keines schwerer, als die Erziehung." Zu erwähnen ist hier nur noch, daß die gute Beschaffenheit der Sinnesorgane (Auge und Ohr), der Brust (Lunge) und der Sprachwerkzeuge für die Ausübung des Lehrerberufes von hoher Bedeutung ist, daß ferner manche körperliche Gebrechen (Hinken, Buckel) zur Ausübung des Lehrerberufes kaum tauglich machen, da sie leicht die Spottlust der Schüler herausfordern und die Schulzucht erschweren. Hingewiesen sei hier auch darauf, daß Lehrer und Lehrerin in ihrem Äußeren (Kleidung usw.) vorbildlich sein müssen.

Daß der Lehrer sich die notwendigen **Kenntnisse** erwerben muß, ist selbstverständlich. „Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler ebenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß; aber er darf nicht halbwissend sein" (Goethe). Wer nichts hat, kann nichts geben; das ist ebenso einfach als wahr. Wer andere lehren will, muß über klare und deutliche Begriffe verfügen können, selbst in seinem Wissen tief und fest gegründet sein. Nulla dies sine linea! Kein Tag ohne Arbeit! Je mehr der Mensch weiß, um so bescheidener wird er. Leere Ähren stehen aufrecht und stechen in die Luft; volle Ähren beugen sich zı Boden. Wahre Erziehung kann nur dann gedeihen, wenn der Lehrer da rechte **Gemütsleben** besitzt, „die Wärme der natürlichen Teilnahme fi die Kinderwelt, die unüberwindliche Kraft der christlichen Liebe" (Sto **Liebe** ist die Kardinaltugend des Lehrers, Liebe zum Amte, zu i Schülern, zum Volk und Vaterland.

Mit der rechten Liebe muß sich die Würde der **Autorität** vereinigen (s. Liebe und Autorität).

Endlich soll der Lehrer ein Mann von tadellosem **Lebenswandel** sein. Er sitzt wie „in einem gläsernen Haus und soll durch seinen Wandel nicht wieder einreißen, was er durch seine Lehre erbaut hat". Über das Vorbildliche des Lehrers ist allenthalben in der Erziehungs- und Unterrichtslehre das Notwendige ausgeführt worden. Man vgl. die „Psychologie", ferner die §§ 83, 84, 86, 90 (der pädagogische Takt) u. v. a. Der Lehrer soll eine **gottgeheiligte, charaktervolle Persönlichkeit** sein.

Nichts vermag unsere Schule so wirksam zu heben, als eine rechtgestaltete Lehrerpersönlichkeit; in ihr liegen die wahrhaft erziehenden Kräfte verborgen.[1] **„Einer ist unser Meister: Christus"**, — der da ist **„ein Lehrer von Gott gekommen."** Muß auch der Lehrer mit dem Apostel bekennen: „Nicht daß ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei", so soll er es sich um so mehr angelegen sein lassen, mit ihm sprechen zu können: „Ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte, nachdem ich von Christo Jesu ergriffen bin."

Pestalozzis Gebet: „Herr, siehe, hier bin ich und die Kinder, die du mir gegeben hast. Ich möchte hinfallen auf meine Knie und zu dir sagen: Vergib mir, o Vater, ich war diesen Geliebten bei weitem nicht, was ich ihnen hätte sein sollen; verzeihe mir, ich war nicht ihr Vater, wie ich ihr Vater hätte sein sollen! Herr, du kennst meine Schwäche; die Last, die du mir auf meine Schultern gelegt, ist zu groß für mich; hilf mir sie mir tragen und gib mir deinen heiligen Geist, den Geist der Liebe und Weisheit, den Geist Jesu Christi, daß ich das Werk heilig vollende usw."

2. **Der Beruf des Lehrers.** Der Lehrer muß einst Rechenschaft ablegen (Ebr. 13, 17 „Gehorchet — mit Seufzen"). Sein Beruf ist ein schwerer und sehr verantwortungsvoller.[2] (Jak. 3, 1). Dabei aber ist das Amt des Lehrers und Erziehers ein köstliches, königliches und priesterliches; es gibt in der Tat kein schöneres Los, als das eines Lehrers, der von wahrer Liebe zu seinem Beruf und von edler Begeisterung für seine erziehlichen, unterrichtlichen und sozialen Aufgaben erfüllt ist.

„Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand.
Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;
Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen." Rückert.

3. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik?** Das göttliche Vorbild Jesu Christi für einen christlichen Lehrer und Erzieher. — Das persönliche Vorbild der Pädagogen: Luther, Trotzendorf, Nik. Hermann, Comenius, Francke, v. Rochow, Pestalozzi (in Stanz) usw. — Das Verwerfenswerte bei Ratke, den Jesuiten,

[1] Beherzigenswert sind die Ausführungen des Reg.- u. Schulrates Hauffe in seinem vortrefflichen Buche „Die Schulrevisionen". Berlin 1897, Reuther & Reichard.

[2] Vgl. Herder, „Der gerettete Jüngling".

Rousseau, Basedow usw. — Was sagt Luther über den Lehrer und Lehrerstand? Rousseau? S. Band III. — Vgl. das General-Landschul-Reglement. — Salzmanns „Ameisenbüchlein". — Overberg. — Diesterwegs „Wegweiser" u. a. S. mein „Quellenbuch zur Pädagogik".

§ 94. Die Stellung des Lehrers zum Elternhause, zur Gemeinde, zum Vaterlande, zur Kirche.

Schon häufig ist diese Stellung des Lehrers und Erziehers in der „Psychologie", in der vor diesem Abschnitte über „Schulkunde" behandelten Geschichte der Pädagogik besprochen worden; es wird daher hier nur kurz noch auf folgendes hingewiesen.

In vollkommenerem Maße wird durch ein Zusammenwirken von Schule und Haus das Ziel der Erziehung erreicht. Ein persönliches Band zwischen Eltern und Lehrer gereicht der Schule zum Segen (häusliche Aufgaben, Schulzeugnisse, öffentliche Prüfungen, Schulfeste, Hausbesuche bei Krankheiten, Verfehlungen des Kindes usw.). Was auch Eltern und Lehrer voneinander scheiden mag, in der Hingabe und Sorge für das Wohl der Kinder sind sie einig.[1]) In der Gemeinde wird der Lehrer, zumal im Anfang, eine zurückhaltende Stellung einnehmen. Seine Tätigkeit kann sich, falls sein Amt und Beruf dadurch nicht geschädigt wird, was in jedem Fall er selbst zu entscheiden hat, auf mancherlei erstrecken und auf dem einen oder anderen Gebiete anregend oder segensreich werden (Verbreitung guter Jugend- und Volksschriften, Altertumskunde, Heimatkunde, Gesangverein, Tierschutzverein, Blumenpflege, Bienenzucht usw.). — Nur wenn der Lehrer selbst eine patriotische und königstreue Gesinnung besitzt, kann er Liebe und Begeisterung für das deutsche Vaterland und das Herrscherhaus der Jugend einflößen. Pestalozzi schrieb einst: „Mein ganzes Herz gehört meinem Vaterland; und ich werde alles wagen, die Not und das Elend in meinem Volke zu mildern"; er konnte am Ende seiner Tage sagen: „Ich wollte durch mein ganzes Leben nichts, als mein Volk zum Glauben an Jesum Christum zurückführen, nichts als das Heil des Volkes, das ich liebe und glücklich wünsche." So wird der Lehrer zum „Hohepriester des Vaterlandes". Ihm fällt die Aufgabe zu, die Kinder zu befähigen, daß sie „an dem Leben sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen" (Allg. Best. Nr. 15). Will er eine solche Anteilnahme erwecken, muß er selbst ein reges Interesse

---

[1]) Tischendorf, Elternabende. Dohna, Naumann. 0,40 M. — Tews, Elternabende. Langensalza, Beyer & S. 1897. 0,25 M. Trebst u. Poppe, Elternabende an Volks- u. Bürgerschulen. 5 Vorträge. 0,65 M. Runge, Elternabende für Stadt- u. Landschulen. Tischendorf, Warum sind Elternabende abzuhalten und wie sind sie zweckmäßig zu gestalten? 1 M. Kießler, Elternab., Hannover, Meyer. 0,60 M.

für die Kirche hegen und die Pflichten erfüllen, die ihm von dem Könige des Reiches Gottes, Jesus Christus, auferlegt sind. Allezeit wird er es als seine vornehmste Aufgabe ansehen, als getreuer „Mitarbeiter Gottes“ (1. Kor. 3, 9) an dem Reiche Gottes mitbauen zu helfen. Möge dann einst an den Pforten der Ewigkeit ihm der Ruf des himmlischen Königs: Matth. 25, 21 gelten: **Ei du frommer und getreuer Knecht, du bist über Wenigem getreu gewesen; ich will dich über Viel setzen: Gehe ein zu deines Herrn Freude!**

§ 95. Die Fortbildung des Lehrers.

Hat jemand ein Amt, so warte er des Amtes;
lehret jemand, so warte er der Lehre. Röm. 12, 7.

1. **Was lehrt die Geschichte der Pädagogik?** Luther empfiehlt fleißiges Studium. Will man nicht verflachen und seine Kräfte zersplittern, „so muß man die Bücher wenigern und die besten erlesen; denn viel Bücher machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht, sondern gut Ding und oft lesen“. Trotzendorf gibt den Rat, „nicht vielerlei, sondern viel zu lesen, sich an wenig und bewährte Autoren zu halten“. Baco sagt: „Der Mann der Wissenschaft soll nicht wie die Spinne aus sich herausschöpfen, auch nicht wie die Ameise bloß zusammentragen, sondern wie die Biene in sich sammeln und verarbeiten“ (vgl. Salzmanns Ameisenbüchlein). Dinter glaubt, nicht die Menge der Kenntnisse mache den tüchtigen Lehrer, sondern Klarheit und Bestimmtheit des Wissens und Gewandtheit im Vortrage. Diesterweg erteilt gute Ratschläge, vgl. seinen „Wegweiser“: „Der Lehrer wird nie fertig.“ — „Schande über jeden Lehrer, der deshalb nichts tut, weil er weiß, daß andre nichts tun.“ — „Zu derselben Zeit studiere nur ein Fach!“ usw.

2. **Notwendigkeit.** Ein Lehramt erfordert seiner Natur nach eine unausgesetzte Fortbildung. Die Lehrerbildungsanstalt vermittelt ihren Zöglingen nicht etwa eine abgeschlossene oder fertige Bildung, weder in theoretischer noch praktischer Hinsicht, sondern gibt nur Anregung zu rüstigem Vorwärtsstreben und Weiterarbeiten, erteilt nur Winke und Ratschläge zu einer späteren möglichst allseitigen praktischen Vervollkommnung; sie will ein lebendiges Interesse erwecken. Der junge Lehrer soll sich im Leben entwickeln, um Leben anzuregen. Arbeitet er gewissenhaft und unausgesetzt an seiner eigenen Bildung fort, hält er sich von zerstreuender Tätigkeit fern, lebt und webt er in seinem Amt und Beruf und macht seine, eine schwere Verantwortlichkeit bergende Berufsarbeit zum Mittelpunkt seines Wirkens, dann wird seine Schule ein erfreuliches Bild im Äußern wie in der inneren Arbeit zeigen, wie er selbst in seinem Ansehen nach außen wachsen wird. Denn mit innerer Hebung ist jedesmal eine Hebung nach außen verbunden.

— „Werde nur selbst dir Lehrer, du Lehrer der Jugend,
Wie du selber dich hebst, hebst du die Jugend mit dir!“

Mit dem Wachsen seiner Tüchtigkeit wird seine Freudigkeit im Berufe Schritt halten. — „Wer Meister werden will, darf nicht aufhören, Schüler zu sein." —

„Nie Meister will ich sein, mit Lernen fertig,
Kein Schüler nur, noch höhern Lichts gewärtig." Gerok.

3. **Mittel.** „Arbeit und Fleiß, das sind die Flügel, die führen über Strom und Hügel" (Fischart). Durch fleißiges Studium und planmäßige Übung vermag er (wie jeder Künstler in seinem Berufe) seine ihm eigenen pädagogischen Gaben weiter auszubilden. Doch „alles ist an Gottes Segen und an seiner Gnad' gelegen". „Bete und arbeite." Einer gründlichen Vorbereitung auf den Unterricht soll eine Nachbereitung folgen, bei der man durch prüfenden Rückblick nach einer immer vollkommeneren Gestaltung der unterrichtlichen Tätigkeit trachtet. „Das Wichtige bedenkt man nie genug" (Goethe). Auch ältere und erfahrene Lehrer müssen, um sich die korrekte Form im Unterricht zu bewahren, zuweilen eine Lektion in Form von Frage und Antwort ausarbeiten. Unentbehrlich für eine rechte Fortbildung sind gute, gediegene Bücher; sie sind unsere besten Freunde. Dürftige, trockene Leitfäden können nicht genügen und befriedigen. Ausführliche Werke, nicht nur Broschüren und Zeitschriften, lese man mit der Feder in der Hand (Anlegung von Heften zur Niederschrift der Lesefrüchte, fleißige Übung in zusammenhängender Darstellung). „Ein Mensch kann nicht alles wissen, aber etwas muß jeder haben, was er ordentlich versteht" (G. Freytag). Man muß sich ein begrenztes Arbeitsfeld suchen, das man nach festem Plane zu bearbeiten hat. Empfehlenswert ist die Lektüre guter Jugend- und Volksschriften. Ferner wird der Lehrer sich angelegen sein lassen, einen fördersamen Verkehr mit edlen, gebildeten Menschen, besonders mit tüchtigen Berufsgenossen zu pflegen.

„Gesell' dich einem Bessern zu, daß mit ihm deine Kräfte ringen.
Wer selbst nicht besser ist als du, der kann dich auch nicht weiter bringen." Rückert.

Bedeutsam für die Fortbildung sind auch die Lehrerkonferenzen, in denen gemeinsame Angelegenheiten beraten, Erfahrungen und Wünsche ausgetauscht, theoretische und praktische Unterrichts- und Erziehungsfragen gründlich erörtert werden. Endlich sind noch die Fortbildungskurse (im Turnen, Zeichnen, in der Musik, im Gartenbau), Ferienkurse (auch in Genf, Lausanne usw.), staatliche höhere Fortbildungskurse in Berlin (einjährig), s. Bd. III, Reisen u. a. zu erwähnen.[1])

4. **Die Fortbildung für die zweite Lehrerprüfung.** Nach den ministeriellen Bestimmungen von 1901 wird gefordert:

a) Fleißige mündliche und schriftliche **Vorbereitung auf den Unterricht** (Klausurarbeit in Pädagogik, Beherrschung des positiven Wissens für eine mehrklassige Schule, Lehrprobe in der Prüfung!).

[1]) Friese, Prov.-Schulrat, Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer in Preußen. Breslau, Hirt.

b) **Studium der Pädagogik.** Gewissenhaft durchzuarbeiten: Psychologie und Logik mit Anwendung auf Unterricht und Erziehung, **Unterrichts- und Erziehungslehre**, Schulkunde, Geschichte des Unterrichts (Schriften der Pädagogen), Methodik aller Unterrichtsfächer.

c) **Gründliche Beschäftigung mit einer oder mehreren pädagogischen Schriften.** Weitergehende Lektüre als im Seminar. Nicht Auszüge von Schriften (s. mein „Quellenbuch" und die Ausgaben der pädag. Werke in Bd. III)! Häufig genügt nicht bloß eine Schrift, etwa eine Schrift Salzmanns. Gewinnung einer umfassenden Anschauung auf Grund mehrerer Schriften! Die Arbeit mit der Feder in der Hand muß sich erstrecken auf die Lektüre des Werkes selbst, des Kommentars dazu, der Schriften über das Werk, das Bilden eines selbständigen Urteils über die zeitgeschichtliche und pädagogische Stellung sowie über die schulpraktische Bedeutung der Schrift (Förderung der eigenen Schularbeit).

d) **Die wissenschaftliche Fortbildung in einem selbstgewählten Fache.** Der Umfang eines ganzen Faches schließt dessen gründliche Durchdringung aus, daher ist nur ein Teilgebiet durchzuarbeiten, etwa die Paulinischen Briefe, ein Zeitabschnitt der Kirchen- oder Weltgeschichte (Ausbreitung des Christentums im Mittelalter oder in der Gegenwart, eine Periode der Geschichte des Kirchenliedes, die Hohenstaufen, das Zeitalter Friedrichs des Großen), Goethes, Schillers Dramen, der schwäbische Dichterkreis, die deutschen Kolonien usw.

e) **Die positiven Kenntnisse.** Nachprüfung in den Fächern, in denen der Bewerber in der Entlassungsprüfung ehedem nicht genügt hat.

§ 96. Die Schulverwaltung.

1. **Die Rechtsgrundlagen.** Die inneren, schultechnischen Verhältnisse der Schule sind bis jetzt auf dem Wege der Verwaltung durch Verordnungen, Erlasse, Verfügungen geregelt (s. Bd. III: die Regulative von 1854, die Allg. Best. v. 1872, die Best. von 1894, von 1901). Ein das Volksschulwesen in allen Landesteilen Preußens einheitlich regelndes Schulgesetz ist noch nicht zustande gekommen; nur für einzelne Verhältnisse sind Gesetze gegeben worden (s. Bd. III: Das Schulaufsichtsgesetz von 1872, die die äußere Lage der Lehrer regelnden Gesetze von 1885, 1897 und 1900). Im übrigen aber sind die bisherigen Rechtsverhältnisse in Kraft, so das allgemeine Landrecht vom 5. Febr. 1794, Königliche Kabinettsordres (s. § 84), die Verfassungsurkunde vom 31. Jan. 1850 (s. Bd. III). Einbezogen sind Schulverhältnisse in das Reichsimpfgesetz von 1874, das Fürsorgeerziehungsgesetz von 1900, das Gesetz über Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben von 1903, das Bürgerliche Gesetzbuch (Haftpflicht des Lehrers, gegen die man sich versichern kann).

2. Die Schulbehörden.

a) Die Ortsschulbehörde.

1. **Der Ortsschulinspektor.** Er führt die nächste Aufsicht über eine oder mehrere zusammengehörige Schulen, über deren äußeren Verhältnisse, den inneren Schulbetrieb (Genehmigung des Stundenplanes, des Pensenplanes, s. d., Hauptgesichtspunkte für den Unterricht usw.), über das amtliche und außeramtliche Verhalten der Lehrer; er beteiligt sich an den Lehrerkonferenzen, erteilt Schülern Urlaub bis zu acht, Lehrern bis zu drei Tagen, sendet Berichte ein, z. B. über die Befähigung des Lehrers zur definitiven Anstellung. An reicher gegliederten Schulen ist das Amt zumeist dem Rektor oder Hauptlehrer übertragen. Alle Eingaben des Lehrers an höhere Instanzen sind stets durch den Ortsschulinspektor einzureichen.

2. **Der Schulvorstand.** Zu ihm gehören der Patron der Schule, der Pastor als Ortsschulinspektor, der Gemeindevorsteher und 2—4 Hausväter der Schulgemeinde oder Schulsozietät, die aus allen Hausvätern eines Ortes oder aus allen Hausvätern gleichen Bekenntnisses besteht, sich also von der bürgerlichen Gemeinde (Kommune) unterscheidet. Auch der Lehrer soll Sitz und Stimme im Schulvorstand erhalten (Min.-Erl. v. 14. 2. 1895, 10. 10. 1896, 22. 2. 1902). Die Einrichtung bezweckt die Beteiligung der Gemeinde an den Interessen der Schule, besonders an deren äußeren Angelegenheiten, Verwaltung des Schulvermögens, Schulunterhaltung, Brennmaterial, Gehalt der Stelle usw.), während die Regelung der inneren Verhältnisse lediglich dem Ortsschulinspektor zukommt.

3. **Die Stadtschuldeputation** (seit der Städteordnung von 1808 u. der Min.-Instr. v. 1811, s. Bd. III). Diese aus Magistratsmitgliedern, Stadtverordneten und schulkundigen Männern gebildete Behörde, zu der ein Geistlicher notwendig gehört, ein Lehrer oder Rektor gehören soll (Min.-Erl. v. 17. 4 1897, 28. 3. 1897), hat die äußeren und inneren Schulangelegenheiten zu überwachen und sie mit den Vorschriften der oberen Behörden mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse in Einklang zu bringen. Ein sachverständiges Mitglied hat auf ihren besonderen Beschluß das Recht, die Schulen zu inspizieren; aber eine Disziplinargewalt über die Lehrer steht dieser Behörde nicht zu. Ständiges Mitglied ist der Kreisschulinspektor.

b) Die Kreisbehörden.

1. **Der Kreisschulinspektor** (im Haupt- oder widerruflich im Nebenamte). Er ist vom Staate (Schulaufsichtsgesetz von 1872) bestellt und beaufsichtigt die Schulen eines Kreises und erstattet der Regierung regelmäßige Revisions- und andere Berichte. „Die Revisoren[1]) haben ihre

[1]) Dr. K. Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen im Preuß. Staate. 3 Bde. S. 45 ff. Berlin 1887. Herz. Giebe-Hildebrandt, Verordnungen betr. das Volksschulwesen. 5. Aufl. 3 Bde., Düsseldorf 1898, Schwann. 15 M. (Sehr gut.)

Aufmerksamkeit auf alle äußeren und inneren Angelegenheiten der Schule zu richten, auf die Einrichtung des Schulhauses, den Zustand und die Beschaffenheit der Schullokalien, auf die für diese nötige Ordnung und Reinlichkeit, auf die Lehrmittel, die Bücher, Hefte, Kleidung und das Verhalten der Schüler, auf den Schulbesuch, auf das amtliche und außeramtliche Verhalten des Lehrers, seine Methode, seine Leistungen und Erfolge, welche er bei den einzelnen Schülern der verschiedenen Abteilungen erzielt hat.“ Er hat das Recht, Ordnungsstrafen (Warnung, Verweis, Geldstrafen bis 9 *M*) über Lehrer zu verhängen und kann ihnen einen Urlaub bis zu 14 Tagen gewähren.

2. **Der Landrat.** Als ständiger Kommissar der Kgl. Regierung kann er jederzeit von dem Stande der äußeren und inneren Schulverhältnisse Kenntnis nehmen, auch dem Unterrichte beiwohnen, Änderungen aber, da er nicht eigentlicher Vorgesetzter des Lehrers ist, nur nach Einvernehmen mit dem Kreisschulinspektor treffen.

c) Die Provinzialbehörden.

1. **Die Königliche Regierung.** An ihrer Spitze steht der Regierungspräsident; sie gliedert sich in der Regel in drei Abteilungen: I. Präsidialabteilung; II. Abteilung für Kirchen- und Schulwesen; die schultechnischen Mitglieder haben den Titel Kgl. Regierungs- und Schulrat; III. Abteilung für direkte Steuern, Domänen und Forsten. Die Regierung führt die Aufsicht über das gesamte Volksschul-, Mittelschul- und Privatschulwesen des Regierungsbezirkes.

2. **Das Königliche Provinzial-Schulkollegium.** An seiner Spitze steht der Oberpräsident; die schultechnischen Mitglieder führen den Titel Kgl. Provinzial-Schulrat. Ihm sind alle höheren Schulen, die Lehrerbildungsanstalten, auch hinsichtlich der Staatsaufsicht die Taubstummen-, Blinden- und Idiotenanstalten unterstellt.

d) Die Zentralbehörde.

Die oberste Schulbehörde ist das **Königliche Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten** (seit 1817, s. Bd. III). An der Spitze steht der K u l t u s m i n i s t e r, unter ihm der U n t e r s t a a t s s e k r e t ä r und drei A b t e i l u n g s d i r e k t o r e n mit etwa 30 v o r t r a g e n d e n R ä t e n. Unter seiner Leitung und Fürsorge befindet sich das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen der Monarchie.

Mit lebhaftestem Interesse verfolgt besonders in neuster Zeit die Schulverwaltung u. a. auch die Bestrebungen der **Schul- und Unterrichtshygiene** und fördert sie aufs tatkräftigste zum Wohle des heranwachsenden Geschlechtes.

§ 97. Die Schulhygiene.

Einleitung.

Historischer Überblick. Aufgabe der Schulhygiene.

Die Spartaner verfolgten mit ihren Leibesübungen, mit der Abhärtung des Körpers und dem Ertragen der verschiedensten Entbehrungen nur kriegerische Zwecke; die Athener erstrebten eine harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte der Seele und des Leibes. Die Gymnasien[1]) waren „sehr ausgedehnte Anlagen mit Übungs- und Spielplätzen, mit Räumen für Ballspiel und Bäder, aber auch mit Hallen und Sälen, in denen die Philosophen ihre Schüler um sich sammelten, so daß sie allmählich den Mittelpunkt des geselligen und geistigen Lebens bildeten".

In den Klosterschulen des Mittelalters fehlte es nicht an Erholungen, Leibesübungen und Spielen. (Ausflüge, Baden, Wettlauf, Ringen, Ballspiel, Schießen mit Holzpfeilen.)

In der Erziehung des Rittertums legte man auf die Pflege des Körpers großes Gewicht: Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Versemachen („Singen und Sagen"), sowie der Minnedienst bildeten die sieben ritterlichen Künste. Luther schätzte die Leibesübungen hoch: „Darum gefallen mir diese zwo Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel mit Fechten, Ringen usw.; das erste vertreibt die Sorge des Herzens, das andere machet feine geschickte Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit." Über die äußere Ausstattung der niederen Schulen sind bis zum 16. Jahrhundert fast keine Nachrichten überliefert; nach erhaltenen Abbildungen sitzen die Schüler auf hufeisenförmig zusammengestellten Bänken ohne Lehne und Tische; in der Mitte befindet sich ein Katheder. Comenius gibt in seiner großen Unterrichtslehre (Kap. 15) und im Informatorium der Mutterschule (Kap. 5) eingehende Vorschriften über die Körperpflege; er verlangt eine fest geregelte Lebensweise, tägliche Bewegung im Freien und geräumige, luftige Schulräume. Doch sind ihm Klettern, Singen, Fechten, Faustkampf, Schwimmen „zwecklose, gefährliche und den Anstand verletzende Dinge". Locke führt in seiner Schrift: „Einige Gedanken in betreff der Erziehung" (s. Band III) an, „was den Körper stark und fähig macht, der Seele zu dienen." Von ihm wurde Rousseau angeregt, der sich in scharfer Weise gegen die Vernachlässigung der körperlichen Pflege wandte und den Menschen auch in dieser Beziehung zur Natur zurückführen wollte. Ähnlich wie Locke sagte er: „Der Körper muß Kraft haben, um der Seele zu gehorchen. Je schwächer er ist, um so mehr befiehlt er; je stärker er ist, desto mehr gehorcht er." Lockes und Rousseaus Ideen fanden weitere Ausgestaltung und praktische Verwertung durch die Philanthropisten. Basedow verlangte bequeme Kleidung,

---

[1]) Seit 1822 in Preußen Name für höhere Schulen.

Beseitigung der Perücken, Abhärtung durch Wanderungen, Übungen im Schwimmen, Reiten usw.: „Die Moral eines schwachnervigen Menschen hat keinen bleibenden, festen Gehalt.“ Salzmann erblickte in den Wanderungen und Reisen seiner Zöglinge das beste Mittel zur Kräftigung des Körpers und Ausbildung des Geistes. Ihm zur Seite stand Guts-Muths mit seinen ernsten Forderungen in seiner Schrift „Gymnastik für die Jugend“. Ein Zögling der Schnepfenthaler Anstalt war Karl Ritter, dessen Geistesrichtung auf Natur und Völkerleben durch den dortigen Unterricht, die schöne Umgebung der Anstalt und besonders auch durch die häufigen Wanderungen bestimmt wurde. Pestalozzi führt in seiner Abhandlung „Über Körperbildung“ (1807) aus, wie wichtig es sei, daß die körperlichen Anlagen nicht unentwickelt bleiben. Aus seiner Schule ging Fröbel, der Begründer der Kindergärten, hervor. Auch Sailer spricht sich eingehend über die Erziehung des Kindes zum gesunden Menschen aus: „Die Erziehung hat die Aufgabe, dem Kinde einen gesunden Körper zu geben und zu erhalten. Wer die Menschheit in Kindern liebt und für ihr Wachstum und ihre Geistesbildung besorgt ist, der ist ein großer Mann. Sein Name ist im Himmel geschrieben.“ Ungerechtfertigt ist der Vorwurf, den man Herbart macht, daß er der Gesundheitspflege gleichgültig gegenüberstehe; er sagt u. a. („Allg. Päd.“): „Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es zu wollen. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit!“

Auch in den „Allgemeinen Bestimmungen“ (Nr. 6, 8, 10, 35 und Nr. 4 des Lehrplans für Mittelschule) ist die Schul-Gesundheitspflege häufig berücksichtigt. Gegenwärtig ist sie eifrig und ernstlich darauf bedacht, die körperliche Gesundheit der Schüler zu schützen und zu fördern, damit ein gesundes, kräftiges, abgehärtetes, leistungs- und widerstandsfähiges, körperlich frisches und gewandtes Geschlecht heranwachse. Sie richtet ihr Augenmerk aber nicht bloß auf die körperliche Gesundheit, sondern berücksichtigt auch die geistige und sittliche Gesundheit der Schüler. Ihr Gebiet erstreckt sich auf das Schulhaus, das Schulzimmer, die Schüler selbst und auf hygienische Wohltätigkeitseinrichtungen für die Schuljugend.

1. Das Schulgebäude und seine Umgebung.

Das Schulgebäude soll in gesunder, freier, trockener und möglichst geräuschloser Gegend und bei einem ausgedehnten Bezirke, zu dem die Schule gehört, tunlichst in dessen Mitte liegen. Gute Luft (schädliche oder übelriechende Ausströmungen in der Nähe von Fabriken, Pfützen und Sümpfen), Sonnenlicht (Behinderung des Zutritts direkten Sonnenlichts durch Mauern, große Bäume, Kirchen) und möglichste Ruhe (geräuschvoll arbeitende Fabriken, verkehrsreiche Straßen und Markt-

plätze), sind die Hauptbedingungen für die Bauplätze. Hinsichtlich der Stellung des Gebäudes nach der Himmelsrichtung ist zu fordern, daß die Schulzimmer vom direkten Sonnenlichte getroffen werden, weil dessen desinfizierende Wirkung nicht hoch genug angeschlagen werden kann,[1]) während im feuchten Schatten niedere Organismen (Wucherungen von Schimmelpilzen) sich bilden und einen gesundheitsschädlichen Einfluß ausüben, und weil das Sonnenlicht den Menschen auch psychisch günstig beeinflußt, eine belebende, aufheiternde Kraft besitzt.

Für jede Schule ist gutes Trinkwasser erstes Erfordernis; bei der Brunnenanlage ist darauf zu achten, daß der Boden von gesundheitsschädlichen Stoffen frei ist und frei bleibt. (Vorschrift: „Aborte, Düngstätten und Schmutzwasserleitungen 10 m entfernt.") Das gesundeste Wasser ist von artesischen Brunnen zu erwarten. Brunnenschachte sollen mindestens 4 m tief sein und 30 cm über das Niveau der Umgebung hochgeführt und dicht abgedeckt werden (Eisenplatte und Steinplatte aus einem Stück). Der Spielplatz, in unmittelbarer Nähe des Schulhauses gelegen, soll so groß sein, daß auf jedes Kind 3 qm, mindestens aber 1,5 qm kommt; er dient häufig zugleich als Turnplatz. Für größere Schulsysteme sind luftige, geräumige und mit Heizvorrichtungen versehene Turnhallen notwendig. Die Aborte, die für Knaben und Mädchen getrennt anzulegen sind, erfordern nicht nur aus sittlichen und ästhetischen, sondern auch aus hygienischen Gründen eine zweckmäßige Einrichtung und sorgfältige Überwachung. Zu empfehlen ist die Anlegung eines Schulgartens (s. § 13) und die Einrichtung von Schulbädern.

Die Anlegung eines Schulgartens[2]) hat namentlich für Großstadtkinder große Bedeutung, wo ihnen Gelegenheit geboten wird zu graben, zu hacken, zu bauen, zu säen, zu pflanzen usw.

Anm. Die Lehrerwohnung. Raumbedarf für einen verheirateten Lehrer 3—4 Wohn- und Schlafräume (65—85 qm), eine Küche (12—20 qm) und Keller- und Bodenräume. Eine Speisekammer und Waschküche sind nicht unbedingt nötig. Wohn- und Schlafzimmer sollen heizbar sein. Ein unverheirateter, einstweilig angestellter Lehrer erhält eine Stube von 18—25 qm und eine heizbare Kammer von etwa 15—18 qm. Die lichte Höhe der Stuben ist mit 3 m ausreichend bemessen; sie kann auf 2,50 m ermäßigt werden.

Literatur: Ministerial-Erlasse vom 14. 1. 88; 7. 7. 88 und 15. 11. 1895. — „Bau und Einrichtung ländlicher Volksschulhäuser in Preußen." Ministerium der geistlichen Angel. Berlin 1895. Reichsdruckerei. Dazu ein Atlas mit 30 Zeichnungen. (Im Besitze der Kreisschulinspektoren.) Dr. Eulenberg, Geh. Ober-Medizinalrat und Dir. Dr. Bach, Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. 2 Bände. Berlin 1900, Heine. Geb. 30 ℳ. Dr. Burgerstein und Dr. Neto-

[1]) Durch bakteriologische Untersuchungen ist mit Sicherheit nachgewiesen, daß das Licht auf lebende Bakterien einen schädlichen Einfluß ausübt. (Dr. Kruse, Über die hygienische Bedeutung des Lichtes. Zeitschr. für Hygiene 1895 S. 313.)

[2]) Passarge, Der Schulgarten und seine Bedeutung. Berlin 1899, Oehmigke. 80 ₰. S. § 15. Oslender, Schulbrausebäder mit besonderer Berücksichtigung Kölner Systems. München 1897.

litzky, Handbuch der Schulhygiene. Mit 350 Abb. 2. Aufl. Jena 1902, Fischer. 30 M. Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. 7. Aufl. Stuttgart 1900. 26 M. Prof. Dr. v. Esmarch, Hygienisches Taschenbuch für Medizinal- und Verwaltungsbeamte, Ärzte, Techniker, Schulmänner. Berlin 1896, Springer. 4 M. Dr. med. Schmid-Monnard und Direktor Schmidt, Schulgesundheitspflege. Leipzig 1902, Voigtländer. 3 M. O. Janke, Schulhygiene. 2. Aufl. Hamburg 1901, Voß. Gesundheitsbüchlein, bearb. im Kaiserl. Gesundheitsamte. Mit Abb. und 2 farb. Tafeln. Berlin 1895, Springer. Geb. 1,25 M. Zeitschr.: Das Schulhaus, Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen. Herausgeg. von L. K. Vanselow. Berlin-Tempelhof, Schulhausverlag. Jährl. 12 Hefte. 6 M. Höpfner, Ausstattung und Einrichtung der Schulen. Prof. Dr. Griesbach, der Stand der Schulhygiene in Deutschland. Leipzig, Vogel. 1,50 M. Berninger, Ziele und Aufgaben der modernen Schul- und Volkshygiene. Wiesbaden, Nemnich. 2 M. Dr. med. Baur, Die Hygiene des kranken Schulkindes. Stuttgart, Enke. 275 Abb. 14 M.

2. Das Schulzimmer.

„Die Schule soll eine liebliche Stätte sein. Drinnen sei ein helles, reinliches, überall mit Gemälden geziertes Zimmer“ (Comenius). Im Schulzimmer bringt eine Kinderschar in acht Schuljahren eine große Zahl von Stunden zu, die für die körperliche Entwickelung grundlegend und entscheidend sind, und der Lehrer soll in ihm sein Leben lang ohne Gefahr für Lunge und Kehlkopf arbeiten und sprechen. Daher verdient der Schulraum und seine Ausstattung in gesundheitlicher Beziehung die größte Beachtung. Dabei handelt es sich um angemessene **Raumverhältnisse**, um zweckmäßige Zuführung von **Licht** und **Luft** und endlich um Beschaffung der zuträglichsten **Zimmertemperatur**.

„Das Schulzimmer muß mindestens so groß sein, daß auf jedes Schulkind ein Flächenraum von 0,6 qm kommt; auch ist dafür zu sorgen, daß es hell und luftig sei, eine gute Ventilation habe, Schutz gegen die Witterung gewähre und ausreichend mit Fenstervorhängen versehen sei.“ (Allg. Best. 8.)

a) **Größe.** Für jedes Schulkind ist ein Flächenraum von 0,6 qm — einschließlich des Raumes für Schrank, Katheder, Gänge, Ofen usw. — zu rechnen, für 80 Schulkinder demnach ein Flächenraum von mindestens 48, höchstens 60 qm; für große Kinder beträgt die Breite des Platzes 0,84 m, die Tiefe 0,72 m (0,6048 qm). Das angemessenste Verhältnis zwischen Länge und Breite des Schulzimmers ist 5 : 3. Die Höhe soll im Lichten nicht unter 3,20 m betragen, da die schlechte Luft sonst in nicht genügendem Maße nach oben hin sich verteilen kann. Die Länge des Zimmers soll höchstens 9,70 m und die Tiefe höchstens 6,50 m betragen. (Min.-Vorschrift von 1895.) Auf jedes Schulkind soll mindestens 2,25 cbm Luftraum entfallen. Der Lehrer kann bei solchen Raumverhältnissen leicht seine Klasse übersehen, und die Schüler können bei normalsichtigen Augen die Buchstaben der Lesemaschine noch gut erkennen. Die Türen des Zimmers müssen nach außen aufschlagen.

b) **Licht.** Das Licht darf weder von der vorderen noch von der rechten Seite her, sondern soll stets von links her einfallen. Kommt es von vorne, so wird das Auge geblendet und ermüdet; kommt es von hinten oder rechts, so wird durch den Schatten des Kindes die Arbeitsfläche (beim Lesen, Schreiben, bei weiblichen Handarbeiten) verdunkelt. Doppellicht von links und rechts darf nicht geduldet werden. (Min.-R. v. 13. 10. 1879.) Gegen das grelle Sonnenlicht werden oberhalb der Fensternische Vorhänge angebracht. „Solche Vorhänge sind aus weißem, feinfädigem Schirting, hellgelblichem Köper oder weißem Dowlas herzustellen. Die Verwendung von Futterleinen, Segelleinen, Drell oder Bramtuch empfiehlt sich nicht. Die Vorhänge sind zum Aufziehen nach einer Seite hin einzurichten.“ (Min.-Vorschrift von 1895.) Es ist (photometrisch) nachgewiesen, daß die dicken Vorhänge aus Futterleinwand 96 % und die Rouleaus aus hellem Schirting oder Köper nur 56—44 % vom Licht absorbieren. Die Wände sind nicht mit weißer (blendender), sondern mit graugrüner Farbe zu streichen. Die Lichtfläche der Fenster soll ein Fünftel der Bodenfläche des Klassenraumes oder im Falle besonderer klimatischer Verhältnisse ein Sechstel betragen. (Min.-R. v. 14. 1. 1880 u. v. 20. 12. 1902.)

c) **Luft.** Sie ist das Lebenselement des Menschen von seinem ersten bis zum letzten Atemzuge. Gesunde Luft ist unentbehrlicher als Nahrung; 16mal atmet der Mensch in einer Minute; Speise und Trank kann er viele Stunden entbehren, Zuführung von Luft aber nicht 5 Minuten lang missen. —

100 Raumteile trockener atmosphärischer (eingeatmeter) Luft (in freiem Felde) besteht im wesentlichen aus:

79,02	Raumteilen	Stickstoff (N);
20,94	„	Sauerstoff (O);
0,04	„	Kohlensäure (CO_2).

1. Verschlechterung der Luft durch **Gase**, durch **feste Bestandteile** und unzweckmäßige **Heizung**.

Durch die vielen atmenden Lungen und die Hauttätigkeit wird die Schulzimmerluft rasch verdorben; 100 Raumteile ausgeatmeter Luft sind zusammengesetzt aus

79,59	Raumteilen	Stickstoff;
16,03	„	Sauerstoff;
4,38	„	Kohlensäure.

Demnach fällt dem Stickstoffe beim Vorgange des Atmens nur eine passive (den Sauerstoff verdünnende) Rolle zu; Sauerstoff ist dagegen vom Körper in beträchtlicher Menge verbraucht, und der Kohlensäuregehalt der Luft ist um mehr als das Hundertfache gestiegen. Kohlensäure aber ist für Menschen und Tiere ein Gift; enthält die Zimmerluft

1—5 % Kohlensäure, so entstehen Unbehagen, Schwindel, Übelkeit, Kopfweh. Je niedriger, enger und überfüllter die Schulklassen sind, um so schlechter und kohlensäurereicher ist die Luft. In vielen Schulen soll die Kohlensäure bis auf 9 ‰ im Verlaufe des Unterrichts gestiegen sein, und eine gute Zimmerluft, in der der Mensch sich länger wohl befinden soll, darf keinen höheren Gehalt an Kohlensäure als 0,7 ‰ haben.

Kohlensäure wird auch durch die Hauttätigkeit erzeugt ($^1/_{100}$ jener beim Atmen), die im übrigen u. a. Harnsäure enthaltenden Schweiß erzeugt.

Verschlechtert wird ferner die Luft durch Ausdünstungen schweißiger Füße, kariöser Zähne, (naß gewordener) Kleidungsstücke, undichter Fußböden, besonders solcher mit weichen Dielen.

Die Schulstubenluft wird häufig durch Staub, der anorganischen und organischen Ursprunges sein kann, verunreinigt. Unter den organischen Bestandteilen des zumeist eingetragenen, getrockneten und verriebenen Schmutzes befinden sich zahlreiche Mikroorganismen mit Krankheitskeimen an den aufwirbelnden Staubteilchen;[1]) dahin gehören auch zertretene Frühstücksreste, Auswurf von lungenschwindsüchtigen Schülern und Lehrern. Der anorganische Teil des Schulstaubes wird von fein zerriebenem Straßenmaterial (Sandkörnchen, Gesteinssplittern), vom Staube des Wandanstrichs, von scharfkantigen Kohlenstückchen, von kleinen Teilchen der Nadeln und Stahlfedern gebildet.

Die Verschlechterung der Zimmerluft kann durch mangelhaften Abzug der Verbrennungsstoffe, durch Rauchrückstöße, durch ungenügendes Befreien der Ofenteile von Staub, durch Überheizung der Öfen geschehen. Mit dem Grade der Lufterwärmung steigt auch die Menge des aufzunehmenden Wasserdampfes ganz bedeutend; es muß daher die Luft, die bei einer niedrigeren Temperatur noch als gesättigt galt, bei höheren Wärmegraden als trocken erscheinen.

2. Schädlichkeit schlechter Schulluft; Vorbeugungsmittel der Verschlechterung und Mittel zur Verbesserung der Schulluft.

Die durch die Lungen- und Hauttätigkeit erzeugte Kohlensäure übt einen sehr schädlichen Einfluß auf die Organisation des Zöglings aus (s. o.); auch die geistige Schaffenskraft wird durch sie wesentlich beeinträchtigt. Es ist festgestellt worden, daß in einem Jahr in schlecht gelüfteten Schulräumen 64, in neuen Schulhäusern nur 45 Kinder akut erkrankten. „Instinktiv finden wir Ekel davor, Auswurfsstoffe unseres Körpers wieder in denselben einzuführen, auch wenn es in stark verdünnter Form geschehen sollte; das Einatmen der unsichtbaren Auswurfs-

---

[1]) In einem Gramm Schulstaub betrug die Zahl der Keime 1 Million; die Zahl der Keime, die die Kinder durchschnittlich täglich mit 60—70 Gramm Staub in ein Schulzimmer einbrachten, machte 60—70 Millionen aus. Die Zahl der täglich von einem Internatsschüler eingeatmeten Mikroorganismen wird auf etwa 30 000—100 000 geschätzt.

stoffe der Lunge und der Haut ist naturwidrig — aber der natürliche Warner, das Geruchsorgan, wird durch oft wiederkehrenden Aufenthalt in der Schulluft allmählich so abgestumpft, daß erst die physiologische Einsicht zu Hilfe kommen muß, um uns aufzuklären, und das bezüglich eines Lebensmittels, welches wir nur durch äußerst kurze Zeit entbehren können" (Burgerstein).

Die festen Bestandteile im Schulstaube (s. o.) reizen und verletzen die zarten Schleimhäute der Atemwege und schaffen so häufig die Fähigkeit für Aufnahme bösartiger Infektionskeime (Disposition). „Daher die häufigen Rachen-, Kehlkopf- und Luftröhrenkatarrhe bei Lehrern, daher aber auch die große Zahl von Bindehautentzündungen bei Schülern" (Kotelmann).

Allzu trockene Luft entzieht dem Körper durch Verdunstung Wasser und Wärme, allzu feuchte Luft führt zu vermehrter Wärmeabgabe und hemmt die Verdunstung des Körpers; in beiden Fällen entsteht für den Schüler ein Mißbehagen.

Um die Schulzimmerluft möglichst gut zu erhalten, darf man bei der Wahl des Bauplatzes und der Stellung des Schulhauses hinsichtlich der freien Lage, der Licht- und Raumverhältnisse nichts versäumen (s. o.); auch die Lage der Aborte ist von großer Bedeutung, einmal, damit nicht die Ausdünstungen (aus Rohren) durch die hauptsächlich herrschende Windrichtung in die Schulräume hineingelangen und dann, damit die Abtrittsflüssigkeiten in das Mauerwerk des Schulgebäudes und ein dessen Boden nicht eindringen; andernfalls ist man häufig bzw. immer einem häßlichen, moderigen, zu Zeiten unerträglichen Geruche ausgesetzt. Der Schulhof ist mit Bäumen (Linden) zu bepflanzen und mit Kies zu bewerfen. Wichtig ist auch die Pflasterung des Weges im Schulhofe, damit hier schon das Schuhwerk den Straßenschmutz teilweise verliert. Am Eingange sind zu gleichem Zwecke Kratzeisen anzubringen und auf deren Benutzung ist mit Fleiß zu halten; Kokosmatten sind auf dem Schulflure (vor den Treppenaufgängen) auszulegen. Dort sind auch die Kleidungsstücke (Mützen, Mäntel, Kopftücher) abzulegen, um die Ausdünstung verschwitzter oder durchnäßter Oberkleider im Zimmer zu vermeiden. Die Fußböden der möglichst großen Schulräume sind mit hartem und ganz trockenem Holz zu dielen und mit (Dustleß-) Öl zu tränken. Bei der Konstruktion der Schulbänke (nicht zu lange, beim Reinigen schwer zu bewegende), der Öfen (keine Ornamente), der Schränke (nicht zu hoch), der Treppengeländer (keine Verschnörkelungen) ist darauf Bedacht zu nehmen, daß der Staub bequem entfernt werden kann und nicht liegen bleibt. Die gegen strahlende Hitze mit einem Schirm zu umgebenden Öfen dürfen nicht überheizt werden;[1]) das betreffende Schulkind muß mindestens 80 cm vom Ofen

[1]) Zur Messung des Feuchtigkeitsgehaltes der Luft dient das „Polymeter" *(Göttingen bei* Lambrecht. 20 ℳ).

entfernt sitzen. Die Temperatur soll 16—19° Celsius betragen; zu ihrer Messung dient ein an zweckmäßiger Stelle (weder dem Ofen noch dem Fenster zu nahe, in Manneshöhe) angebrachtes gutes Celsius-Thermometer. Steigt im Sommer um 10 Uhr vormittags die Temperatur bis zu 25° Celsius, so ist der Unterricht zu schließen; auch bei niedrigerer Temperatur empfiehlt sich eine Kürzung des Unterrichts, wenn das Zimmer klein, niedrig und überfüllt ist; an Stelle des planmäßigen Unterrichts können Jugendspiele im Freien auf schattigem Platze treten. Auf dem Ofen ist ein Verdunstungsgefäß anzubringen; Ofenklappen dürfen nicht angebracht werden. Auch der Ofen ist ein guter Ventilator; im Sommer sind nach sorgfältiger Entfernung der Asche die Ofentüren auszuhängen und bis zum Winter auf dem Ofen aufzubewahren. Die Spucknäpfe, in Ecken mit zwei drehbaren Klammern am Boden befestigt (Min.-Erl. v. 4. 3. 1892), sind mit Wasser (nicht mit Sand) zu füllen, damit die Keime im Auswurf nicht in den Schulstaub eindringen.[1])

Hierüber wie überhaupt über die Forderungen der Hygiene erhalten die Schüler bei sich bietenden Gelegenheiten Belehrungen, so über die Pflege der Haut und der Zähne, die Reinlichkeit des Schuhwerkes und der Kleider, über den Aufenthalt im Freien (während der Pausen), die Zusammensetzung der durch Brot- und Obstreste usw. verdorbenen Schulluft. Noch mehr Nutzen bringt eine straffe Gewöhnung der Schulkinder an die hygienischen Vorschriften.

Zur Verbesserung verdorbener Schulluft können folgende Maßnahmen getroffen werden. Vor allem ist für ein fleißiges Lüften zu sorgen, um sauerstoffreiche Luft zu erhalten. Vor Beginn des Unterrichts (nach dem Einheizen des Zimmers), an dessen Schluß und in den Pausen sind möglichst lange die Fenster (während des Unterrichts die oberen Flügel) zu öffnen, unter Umständen sind gleichzeitig Fenster und Türen zu öffnen (2—5 Minuten Zuglüftung); auch auf dem Flur sind die Fenster zu öffnen. Außerdem ist für eine ausreichende Ventilation durch Glasjalousien, drehbare Oberfenster, Luftkamine, Luftklappen nach den Korridoren hin Sorge zu tragen. Erzeugt doch ein Knabe von 8—12 Jahren stündlich 13—15 l Kohlensäure und später im Alter von 13—18 Jahren stündlich 18—20 l Kohlensäure, welche Menge also 50 Schulkinder in einer Stunde! Gut ist es, auch nachts die Fenster offen stehen zu lassen, wenn andere Gründe es nicht verbieten. Die nach dem Lüften in den Pausen eintretende kühlere Temperatur ist nicht zu fürchten, zumal durch die Ausstrahlungen der noch wärmenden Wände, der Schulgeräte und durch Körperwärme der Kinder die frische Luft bald sich erwärmt. Der Unterricht geht nach gründlicher Zimmerlüftung leichter von statten.

---

[1]) Auch durch das in jedem Vierteljahr mittels eines Apparates aufgetragene staubbindende (weil nie ganz trocknende) Öl wird der Bakteriengehalt der Luft außerordentlich vermindert.

Neben der Lüftung ist besonders die Reinlichkeit zu beachten. „Die Klassenzimmer sind täglich auszukehren und wöchentlich mindestens zweimal feucht auszuwischen, während der Schulpausen und der schulfreien Zeit zu lüften und in der kalten Jahreszeit angemessen zu erwärmen" (Anweisung von 1907). Allmonatlich sind die Fensterscheiben gründlich abzuwaschen. Schulgeräte, Fensterbretter, Türen sind mit feuchtem Lappen abzuwischen; von den Wänden, sofern sie nicht kürzlich frisch gestrichen sind, ist der Staub abzukehren. „Die Bedürfnisanstalten sind regelmäßig zu reinigen und erforderlichenfalls zu desinfizieren," auch durch regelmäßiges Aufstreuen von Torfmull, besonders im Sommer, geruchlos zu halten. Pissoirs sind mit „Saprol" (Fabrik Nördlinger in Flörsheim a. Main) zu begießen oder mit Kalkmilch zu desinfizieren. „Jährlich mindestens dreimal hat eine gründliche Reinigung der gesamten Schulräume einschließlich des Schulhofes zu erfolgen" (Anweisung von 1907); Abseifen der Türen, der Holzpaneele usw. Jährlich einmal sollen die Wände der Schulzimmer gestrichen werden (Zentralblatt 1874, S. 134).

Dr. Burgerstein, Schulluft. Enz. Handb. von Rein, Bd. 6. Langensalza 1898.
Dr. Schäfer und Dr. Scheel, Die Hygiene der Zimmerluft. Halle 1899. 1,50 ℳ.
A. Bennstein, Die Reinigung der Schulzimmer. Berlin 1902. —,60 ℳ.

d) **Ausstattung des Schulzimmers.** Die hygienischen Anforderungen an die Schulbänke, die übrigen Schulgeräte und Lehrmittel sind bereits oben dargelegt worden, s. § 91, 9 u. sonst.

3. Hygiene des Unterrichtes.

a) **Schulpflicht.** Das General-Land-Schul-Reglement von 1763, das Allg. Landrecht von 1794 und die Kabinettsordre von 1825 bestimmten als Termin des Schulanfangs das vollendete 5. Lebensjahr. Die Schulordnung von 1845 gibt den Eltern das Recht, mit 5 Jahren ihr Kind zur Schule zu schicken, die Pflicht dazu aber erst mit vollendetem 6. Lebensjahre. Nach dem Gesetzentwurf von 1901 beginnt die Schulpflicht mit dem auf das 6. Lebensjahr folgenden Aufnahmetermin, und die Entlassung erfolgt mit dem auf das 14. Lebensjahr folgenden Entlassungstermin. Diese Forderung entspricht hygienischen Gesichtspunkten, nach denen z. B. das Gehirn bis zum 7. Lebensjahr eine starke Wachstumszunahme zeigt, während sein Gewicht in den Lebensjahren nach dem siebenten nur unbedeutend zunimmt. Bei körperlich oder geistig nicht normal entwickelten Kindern wird das Gutachten des Schularztes zu berücksichtigen sein.

O. Janke, Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld 1891. 1 ℳ.

Über die **Trennung der Geschlechter** s. § 91, 6 und die **Schulstrafen** s. § 79.

b) **Der Lehrplan.** Nicht nur aus pädagogischen Gründen (wie § 52 dargelegt wurde), sondern auch aus hygienischen bedarf der Unter-

richtsstoff einer Beschränkung und Sichtung. Wie die Hast, mit der eine zu große Stoffmenge durchgejagt wird, nur Unlust zum Lernen und oberflächliche Bildung erzeugen kann, so ist sie auch der körperlichen Entwickelung durchaus schädlich.

c) **Der Stundenplan**, s. § 91, 12 Nr. 10. Schulrat Zerenner stellte folgende Regeln auf:

„a) Jede Lektion muß für die Tageszeit angepaßt sein, wo der Geist für die Tätigkeit, die sie fordert, am mehrsten aufgelegt ist. So gehört die Religion der ersten Morgenstunde. Arithmetischer, geometrischer, Sprachunterricht gehören für den Vormittag, wogegen der bloße Zeichenunterricht, bloß historischer Unterricht auf den Nachmittag fallen kann. Der Gesangunterricht darf nicht kurz vor und nicht kurz nach dem Essen, auch nicht unmittelbar vor dem Nachhausegehen der Kinder erteilt werden. b) Laß die Lektionen so wechseln, daß die Schüler in Zwischenlektionen wieder sich erholen, daß nicht zu viele anstrengende, besonders eine und dieselbe Kraft anstrengende Lektionen unmittelbar aufeinander folgen ... c) Berücksichtige die körperliche Gesundheit. Keine Schreib- und Zeichenstunde unmittelbar nach Tische, keine Lesestunde für die Zeit der Dämmerung, keine Stunden, wo geschrieben wird, hintereinander gehäuft. Laß den Schüler öfters stehen, und lege Lektionen, in denen dies zulässig ist, zwischen die, in denen sie sitzen müssen."

„Die Lage der Turnübungen zwischen zwei wissenschaftlichen Lehrstunden ist ein Übelstand, welcher dringend der Abhilfe bedarf. Geistige Arbeit in unmittelbarem Anschluß an körperliche Anstrengung, wie sie das Turnen hervorruft, schädigt die Gesundheit in hohem Grade und bringt eine unverantwortliche Energieverschwendung mit sich." (Prof. Griesbach, „Hygienische Schulreform".)

S. „Ermüdung und Ermüdungsmessungen."

H. Schiller, Der Stundenplan, ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie. Berlin 1897. — Dr. Schöne, Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus. Langensalza 1901. —,50 ℳ.

d) **Pausen.** Sie haben einen doppelten Zweck, den Kindern eine Erholung zu verschaffen und eine gründliche Lüftung des Schulzimmers zu ermöglichen. Nach einer Stunde ist eine Pause von 5 Minuten, nach zwei Stunden aber eine solche von 10 bzw. 15 Minuten erforderlich; ohne Grund darf kein Kind im Schulzimmer zurückbleiben.

e) **Ferien.** Sie haben den Zweck, Schülern und Lehrern eine Zeit der Erholung zur Förderung der körperlichen Entwickelung und Gesundheit zu gewähren und nach Möglichkeit die im Schulleben entstandenen Gesundheitsschädigungen zu beseitigen. Der Min.-Erl. v. 25. 8. 1898 gestattet die Gleichlegung der Ferien für höhere und niedere Schulen desselben Ortes, und der Min.-Erl. v. 15. 1. 1900 fordert, daß die Ferien in die für die Erwerbsverhältnisse der Bevölkerung zweckmäßigsten Zeiten fallen. Schularbeiten für die Ferien werden mit Recht nicht mehr aufgegeben. Über die Art und Dauer der häuslichen Schularbeiten überhaupt s. § 65.

f) **Unterrichtsbetrieb.** Bei einer zweckmäßigen Lehrmethode werden dem Schüler viel Zeit und Kraft, manche an der Gesundheit zehrende Arbeit und Anstrengung und mancher Verdruß erspart (s. „Methode",

„Häusliche Aufgaben“ und „Wiederholung“). In bezug auf einzelne Lehrgegenstände und die dazugehörigen Lernmittel ist folgendes zu beachten. Beim Lesen darf das Buch nicht horizontal, sondern muß in einer Entfernung von 30—35 cm in günstigem Sehwinkel (in etwas schräger Richtung) vom Schüler gehalten werden (s. 5,V). Im Dämmerlicht (an späteren Winternachmittagen), bei greller Beleuchtung durch die auf das Buch auffallenden Sonnenstrahlen, bei flackerndem Lichte darf nicht gelesen werden; bei allzu schnellem, Laute und Silben verschluckendem Lesen kann Stottern der Kinder sich einstellen. Die Schrift soll besonders in der Fibel deutlich und groß sein; doch muß eine leichte Auffassung des Wortbildes noch möglich sein. Rostende Drahtheftung der Bücher ist verwerflich (Verletzung der Kinder usw.). Das Lesen in der Stunde soll auf der Unterstufe nicht zu lange währen, da es die ganze Kraft des Schülers erfordert und das Sehvermögen sehr stark in Anspruch nimmt. Dasselbe gilt von den Schreibübungen. Neuerdings haben mit Recht Ärzte und Schulmänner Bedenken gegen den Gebrauch der Schiefertafel erhoben. Das Auge des Kindes wird zumal bei ungenügender Beleuchtung erheblich geschädigt, da das Kind mit dem Griffel schwach hellgrau auf eine matt- oder dunkelgraue Schiefertafel schreibt. Der Übelstand wird größer, sobald das Kind mit allzu kurzem Griffel auf eine unsaubere, mit bespeichelter Hand benetzte, statt mit nassem Schwamm bearbeitete und mit Wischlappen abgetrocknete Schieferfläche schreibt. Die Griffelschrift wird in einer viel geringeren Entfernung erkannt als die Schrift mit tiefschwarzer (nicht erst nachdunkelnder) Tinte auf Papier. „Das Kind wird trachten, möglichst große Bilder der zu beobachtenden Dinge auf seine Netzhaut zu entwerfen, daher Augen und Kopf soviel als möglich der Tafel annähern. Hiermit ist Veranlassung zu schlechter Körperhaltung und zur Entstehung der Kurzsichtigkeit gegeben“ (Prof. Dr. Gruber). Auch ist das Maß der Längslinien für Auge, Hand- und Armbewegung unzweckmäßig, weil es zu groß ist. Endlich muß das Kind das Schreiben zweimal lernen; es entsteht nämlich durch das Schreiben mit dem harten Griffel eine schwere Hand, eine steife Handschrift, und die Aneignung einer fließenden Handschrift wird erschwert. Man beobachte dazu die allzu starken Schriftzüge beim ersten Schreiben der Kinder mit der Feder. Nach alledem dürfte es sich bei aller Anerkennung der Vorteile der Schiefertafel doch empfehlen, sie vom 2. oder 3. Schuljahre ab allenfalls noch zum Rechnen verwenden zu lassen, wenn man nicht, wie es in vielen Schulen bereits geschehen, ihren Gebrauch noch mehr einschränken oder sie gänzlich beseitigen will. Vor Blutvergiftungen durch Stiche mit der Feder und vor dem Ablecken der Tintenklexe ist nachdrücklich zu warnen.

Undeutlich gedruckte farbige Liniatur in den Schreibheften, insbesondere farbige Quadratliniatur sind dem Auge schädlich. Verbreitung *haben die* mit Lichtlinien versehenen Schreibhefte von Dr. Grollmuß in

Leipzig gefunden. **Wie man sich beim Schreiben und Lesen setzen soll**, darüber s. die Regeln u. 5, V.

Prof. Dr. Zander, Die Ursache und Verhinderung der Rückgratsverkrümmungen und der Kurzsichtigkeit der Schüler. Bielefeld 1894. —,40 ℳ.
Dr. Schubert, Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg 1890, Voß. —,80 ℳ.
Berlin und Dr. Remboldt, Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung. Stuttgart 1893. 2,40 ℳ.

Beim Schreiben, Zeichnen und im Handarbeitsunterricht sind kurze Pausen in der Stunde einzuschalten, und die Schüler sind zum abwechselnden in die Ferne Sehen aufzufordern. Wann der Gesangunterricht im Stundenplan zu legen ist, darüber siehe oben den Stundenplan. Besonders beim Singen ist auf gründliches Zimmerlüften zu achten, da die Kinder mehr als sonst Sauerstoff verbrauchen und mehr Kohlensäure ausatmen.

Prof. Dr. Körner, Die Hygiene der Stimme. Wiesbaden 1899. —,60 ℳ.

Ein die körperliche Entwickelung sehr fördernder, die der Gesundheit schädlichen Einwirkungen möglichst beseitigender Gegenstand ist das Turnen und das Jugendspiel. „Je größer beim Kinde noch der Stoffwechsel und das Wachstum, je größer in der Kindheit die Regsamkeit der Nerven und Muskeln ist, desto mehr äußert sich der Bewegungstrieb, und ihm muß zur rechten Zeit, am rechten Orte und in der rechten Weise Genüge geschehen" (Kern). S. Band II, Methodik und Literatur des Turnens. Für eine gedeihliche Entwickelung des Zöglings ist eine angemessene Abwechselung zwischen **Bewegung und Ruhe** sehr wichtig. Daß die Unterrichtspausen gehörig auszunutzen sind, darauf ist bereits hingewiesen; aber auch während der Unterrichtsstunden sind den Kindern, zumal solchen der Unterstufe, Bewegungen geeigneter Art (Aufstehenlassen, Armbewegungen u. a.) zeitweilig zu gönnen. Namentlich sind neben Turnen und Jugendspielen Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Fußwanderungen oder Turnfahrten („Es ginge alles besser, wenn man mehr ginge", Seume) geeignet, den Körper abzuhärten, zu kräftigen und beherrschen zu lernen. Daneben sind diese Übungen auch vortreffliche Erziehungsmittel, die Ausbildung eines trägen und herrischen Wesens zu verhindern, die Kinder an Gehorsam, Verträglichkeit und Ordnung zu gewöhnen und den Gemeingeist in ihnen zu wecken und zu pflegen.

Nach anstrengender Tätigkeit ist zur Erholung Ruhe notwendig, damit Stoff und Kraft sich erneuern. Über die Bedeutung und Dauer des Schlafes s. Psychologie § 12.

g) Ermüdung[1]) und Ermüdungsmessungen. Die Frage der Überbürdung ist nach den Gesetzen von Arbeit und Ermüdung zu entscheiden.

[1]) D. h. Herabsetzung der Leistungsfähigkeit, zu unterscheiden von „Müdigkeit" d. h. der Schutzeinrichtung der subjektiven Empfindung eines Allgemeinzustandes. Die Empfindung der Müdigkeit ist ein wichtiger Warner für die Ermüdung. (Burgerstein-Netolitzky.)

Eine zu große Belastung zeigt sich bei den Schülerarbeiten in folgender Weise[1]): Der Schüler vermag einer an das Denken gestellten Aufgabe nicht mit Teilnahme zu folgen; stundenlang quält er sich ab und gelangt doch zu keinem Resultate. Der Memorierstoff will nicht haften; bei einer anzufertigenden Aufgabe beginnt er immer wieder aufs neue und verwirft das bereits Geschriebene. Bei den Rechenaufgaben will das Fazit nicht stimmen. Während er sonst mit Leichtigkeit arbeitete, empfindet er eine Unsicherheit in seinen Leistungen, die bis zu einer hochgradigen Verstimmung und Mutlosigkeit führt. Die geistige Leistungsfähigkeit des Schülers hat qualitativ (Häufung von Fehlern) und quantitativ (langsameres Arbeiten) abgenommen. Um die Veränderung der Qualität der geistigen Leistung festzustellen, hat man experimentelle Untersuchungen beim Kinde angestellt. Man benutzte dazu eine Reihe von Diktaten, Proben im Lesen und Rechnen, wobei sich die Abnahme der geistigen Leistungsfähigkeit deutlich zeigte. Die gefundenen Ergebnisse auf psychophysiologischem Gebiete sind folgende: Bei jeder körperlichen Arbeit ermüdet der in Anspruch genommene Muskel, unter Umständen bis zur völligen Leistungsunfähigkeit. Die ihm dann noch zugemutete Arbeit ist viel schädlicher als dieselbe Arbeitsleistung unter normalen Bedingungen; die Beseitigung seiner Ermüdung erfolgt in verhältnismäßig kürzerer Zeit, wenn die Muskelkraft nur teilweise verbraucht ist, als wenn seine Arbeitskraft bis zur völligen Erschöpfung ausgenutzt ist. Die Ermüdung kann einen einzelnen Muskel oder eine Muskelgruppe betreffen. Wird z. B. durch anhaltend langes Schreiben, Lesen, Nähen der Augenmuskel in andauernde Zusammenziehung versetzt, so hat dies schließlich eine Formveränderung des Auges und damit Kurzsichtigkeit zur Folge, oder sind nach einer großen Fußwanderung oder nach anstrengendem Turnen eine Anzahl von Muskeln ermüdet, so ist geistige Arbeit oder Aufmerksamkeit, bei der Muskelspannungen eine große Rolle spielen, unmöglich, daher es denn auch aus physiologischen Gründen unrichtig ist, in die Schulstunden Turnstunden zu legen. Wie man nach bedeutenden körperlichen Anstrengungen nicht imstande ist, geistig so erfolgreich zu arbeiten, als wenn keine größere Muskelarbeit vorangegangen ist, so zieht geistige Arbeit stets eine Herabsetzung der Muskeltätigkeit nach sich; das Organ der Seele, das bereits erschöpfte Gehirn, vermag nicht den erforderlichen Reiz zu entsenden, um die bereits weniger arbeitsfähigen Muskeln zu dem zu leistenden Kraftaufwand anzuregen.

Die Ursachen der Ermüdung sind große körperliche und geistige Anstrengungen, Mangel an genügender Nahrungszufuhr, Blutarmut, Mangel an Erholung und Schlaf. Die Ermüdung tritt im Unterrichte ein bei sechsjährigen Kindern nach etwa 20, bei neunjährigen nach etwa 30 und bei zwölfjährigen nach etwa 40 Minuten (s. Stundenplan). Am leistungs-

[1]) Dr. Griesbach, Hygienische Schulreform. Hamburg 1899, Voß.

fähigsten ist der Mensch am Morgen; gegen Mittag sinkt seine Arbeitskraft, am Nachmittag erholt sie sich noch einmal, und am Abend sinkt sie auf den Tiefpunkt.

Dessoir, Ermüdung in Reins Enz. Handb. der Pädagogik. Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Zeitschr. für Schulgesundheitspflege. Laser, Über geistige Ermüdung beim Schulunterricht. Höpfner, Über geistige Ermüdung von Schulkindern. Prof. Dr. Kräpelin, Zur Hygiene der Arbeit. Jena. Dir. Richter, Unterricht und geistige Ermüdung. Halle. Schmid-Monnard (Dr. med.), Über den Einfluß der Schule auf die Körperentwickelung und Gesundheit der Schulkinder. Hamburg. Mit Kurventafeln. Dr. Lay, Experimentelle Didaktik. Wiesbaden. Nemnich. Weigl, Grundzüge der modernen Schulhygiene. Leiser, Über die geistige Ermüdung der Schüler. Berlin W 50. Prof. Dr. Meumann, Haus- und Schularbeit. Experimente an Kindern der Volksschule. Leipzig, Klinkhardt.

4. Schule und Elternhaus.

a) **Nahrung und Kleidung.** Die Zweckmäßigkeit der Nahrung ist für die Erhaltung und Neubildung des Organismus von hoher Bedeutung. Unmittelbaren Einfluß auf die Ernährung der Kinder haben nur die Eltern. Aber dem Lehrer bietet sich häufig Gelegenheit, die Kinder über die zweckmäßige Wahl und Verbindung der Nahrungsstoffe zu belehren; namentlich in der Naturkunde kann er sehr nützliche Belehrungen über Volksnahrungsmittel usw. erteilen. — Zweckmäßige Verbindung der Nährstoffe: Eiweiß, Fett und Kohlenhydrate (stärkehaltige Stoffe, Zucker usw.); Fälschung der Nahrungsmittel; Temperatur der Nahrung; Pflege der gesunden und kranken Organe; Wert gesunder Zähne; Genußmittel; schädliche Getränke (Alkohol); Giftpflanzen; Pilze. Wichtigkeit guten Trinkwassers, Warnung vor dem Trinken kalten Wassers bei erhitztem Körper. Nichtdulden der Unart vielen Wassertrinkens (Verdünnung der Magensäfte, häufigeres Austreten der Kinder). Verabreichung warmer Speisen an ärmere Schulkinder. — Während der Pausen hat der Erzieher auf Essen und Trinken der Kinder zu achten, alle von ihm bemerkten Unarten und Ungehörigkeiten zu rügen und über das Schickliche und Sittsame Belehrungen zu erteilen.

Was lehren Locke, Rousseau, die Philanthropisten über die Kleidung? (S. Bd. III.) Welche Belehrungen lassen sich im naturkundlichen Unterrichte darüber erteilen? (Über Schnürbrust, Leibriemen und Strumpfbänder, über schwere und allzu warme [Pelz-] Mützen, über dicke Halstücher und enges Schuhwerk.) Die Kleidung dient leiblichen, ästhetischen und sittlichen Zwecken. Der Erzieher hat darauf zu achten, daß die Kleidung (Leibwäsche, Taschentücher, Schuhwerk) rein, sauber und nicht zerrissen sei. „Rein und ganz gibt schlechtem Kleide Glanz." Die Hals- und Kopftücher sind vor Beginn des Unterrichtes auf dem Flure abzulegen. Es muß dies nicht nur wegen der Erkältung geschehen (Öffnen der Poren), sondern auch weil die Kinder Ungeziefer

und Hautausschläge am Kopfe damit verbergen. Mit Ungeziefer behaftete Kinder sind in den meisten Fällen nach Hause zu schicken. „Die schlimmsten Auswüchse," klagt ein Schularzt,[1]) „liefert die Kleidung. Im Winter kommen die Kinder mit zwei und drei wollenen Hemden in die Schule, die Mädchen außerdem noch mit zwei auch drei wollenen Unterröcken. Vom lockeren, bequemen Leibchen bis zum steifen, unnachgiebigen Korsettpanzer sind in diesem Alter von 6—7 Jahren alle Arten von Übergängen vertreten. Bei der großen Anzahl blutarmer, schwächlicher Kinder, nicht nur in der ärmeren Bevölkerung, fehlt jede Spur der Abhärtung."

Das Tragen der Bücher in einem Schulranzen ist für Knaben und Mädchen besser als das Tragen unter dem Arme, wenn es auch wechselweise geschieht. In mancherlei Art kann die Fürsorge des Lehrers für Kinder mit weitem Schulwege sich betätigen; er achtet u. a. darauf, daß die Kinder nicht stundenlang mit nassen Füßen im Schulzimmer sitzen. Die Kleidung muß einfach sein, was gegenüber der Putzsucht mancher Mädchen hervorzuheben ist; sie soll zur Bildung und Pflege einer wohlanständigen und schamhaften Gesinnung dienen. Über die Haltung des Lehrers vgl. § 85.

Dr. Ewer, Wie härten wir unsere Kinder ab? Berlin. Marie Jones, Die weibliche Kleidung und ihre sittlichen und leiblichen Beziehungen. Berlin.

b) **Gesundheitsstörungen.** Über nervöse Krankheitserscheinungen, Leiden an den Sinnesorganen, über Schwachsinnige, über Sprachstörungen (Stammeln, Stottern) u. a. ist bereits im psychologischen Teil das Notwendige dargeboten worden (s. § 12, Pflege des Nervensystems und der Sinnesorgane, § 30, die Sprache und die dort bereits angeführte Literatur, § 47, 2.) Eine besondere Beachtung verdienen die ansteckenden Krankheiten (Gesetz v. 28. Aug. 1905, betreffend die Bekämpfung ansteckender Krankheiten). Die neue Anweisung zur Verhütung der Verbreitung übertragbarer Krankheiten durch die Schulen lautet (im Auszuge):

§ 3. Folgende Krankheiten machen wegen ihrer Übertragbarkeit besondere Anordnungen für die Schulen erforderlich:

a) Aussatz (Lepra), Cholera (asiatische), Diphtherie (Rachenbräune), Fleckfieber (Flecktyphus), Gelbfieber, Genickstarre (übertragbare), Pest (orientalische Beulenpest), Pocken (Blattern), Rückfallfieber (Febris recurrens), Ruhr (übertragbare, Dysenterie), Scharlach (Scharlachfieber) und Typhus (Unterleibstyphus).

b) Favus (Erbgrind), Keuchhusten (Stickhusten), Körnerkrankheit (Granulose, Trachom), Krätze, Lungen- und Kehlkopfstuberkulose, wenn und solange in dem Auswurf Tuberkelbazillen enthalten sind, Masern, Milzbrand, Mumps (übertragbare Ohrspeicheldrüsenentzündung, Ziegenpeter), Röteln, Rotz, Tollwut (Wasserscheu, Lyssa) und Windpocken.

§ 4. Lehrer und Schüler, welche an einer der in § 3 genannten Krankheiten leiden, bei Körnerkrankheit jedoch nur, solange die Kranken deutliche Eiter-

---

[1]) Nach Schmid-Monnard und Schmidt, Schulgesundheitspflege, S. 133.

absonderung haben, dürfen die Schulräume nicht betreten. (Bei Körnerkrankheit ohne deutliche Eiterabsonderung erhalten die Schüler genügend weit entfernte Plätze. § 9).

§ 5. Gesunde Lehrer und Schüler aus Behausungen, in denen Erkrankungen an einer der in § 3a genannten Krankheiten vorgekommen sind, dürfen die Schulräume nicht betreten, soweit und solange eine Weiterverbreitung der Krankheit aus diesen Behausungen durch sie zu befürchten ist.

Es ist auch seitens der Schule darauf hinzuwirken, daß der Verkehr der vom Unterricht ferngehaltenen Schüler mit andern Kindern insbesondere auf öffentlichen Straßen und Plätzen möglichst eingeschränkt wird. Lehrer und Schüler sind davor zu warnen, Behausungen zu betreten, in denen sich Kranke der in § 3a bezeichneten Art oder Leichen von Personen, welche an einer dieser Krankheiten gestorben sind, befinden. Die Begleitung dieser Leichen durch Schulkinder und das Singen der Schulkinder am offenen Grabe ist zu verbieten.

§ 6. Die Wiederzulassung zur Schule darf erfolgen:

a) bei den in § 4 genannten Personen, wenn entweder eine Weiterverbreitung der Krankheit durch sie nach ärztlicher Bescheinigung nicht mehr zu befürchten, oder die für den Verlauf der Krankheit erfahrungsgemäß als Regel geltende Zeit abgelaufen ist. In der Regel dauern Pocken und Scharlach 6, Masern und Röteln 4 Wochen. Es ist darauf zu achten, daß die erkrankt gewesenen Personen vor ihrer Wiederzulassung gebadet, und ihre Wäsche, Kleidung und persönlichen Gebrauchsgegenstände vorschriftsmäßig gereinigt bzw. desinfiziert werden;

b) bei den in § 5 genannten Personen, wenn die Erkrankten genesen, in ein Krankenhaus übergeführt oder gestorben, und ihre Wohnräume, Wäsche, Kleidung und persönlichen Gebrauchsgegenstände vorschriftsmäßig desinfiziert worden sind.

§ 7. Kommt in einer Schule eine Erkrankung an Diphtherie vor, so ist allen Personen, welche in der Anstalt mit dem Erkrankten in Berührung gekommen sind, dringend anzuraten, sich unverzüglich durch Einspritzung von Diphtherieheilserum gegen die Krankheit immunisieren zu lassen.

§ 8. Kommt in einer Schule eine Erkrankung an Diphtherie, übertragbare Genickstarre oder Scharlach vor, so ist allen Personen, welche in der Anstalt mit dem Erkrankten in Berührung gekommen sind, dringend anzuraten, in den nächsten Tagen täglich Rachen und Nase mit einem desinfizierenden Mundwasser auszuspülen.

§ 10. Es ist Sorge dafür zu tragen, daß in den Schulen an geeigneten Plätzen leicht erreichbare, mit Wasser gefüllte Speigefäße in ausreichender Anzahl vorhanden sind. Das Spucken auf den Fußboden der Schulzimmer, Korridore, Treppen sowie auf den Schulhof ist zu untersagen und nötigenfalls zu bestrafen.

§ 12. Die Anordnung der Schulschließung trifft bei höheren Lehranstalten und bei Lehrerbildungsanstalten der Direktor, im übrigen in Landkreisen der Landrat, in Stadtkreisen der Bürgermeister. Vor jeder Schulschließung ist der Kreisarzt zu hören.

§ 14. Für die Beobachtung der in den §§ 2, 4 Abs. 1, § 5 Abs. 1 und 4, §§ 6 bis 11 und 13 gegebenen Vorschriften ist der Vorsteher der Schule (Direktor, Rektor, Hauptlehrer, erster Lehrer, Vorsteherin usw.), bei einklassigen Schulen der Lehrer verantwortlich.

§ 15. Außerdem ist der Vorsteher der Schule (Direktor) verpflichtet, alle gefahrdrohenden Krankheitsverhältnisse, welche die Schließung einer Schule oder Schulklasse angezeigt erscheinen lassen, zur Kenntnis der Schulaufsichtsbehörde zu bringen.

§ 16. Die Wiedereröffnung einer wegen Krankheit geschlossenen Schule oder Schulklasse kann nur von der in § 12 Abs. 2 bezeichneten Behörde auf Grund eines Gutachtens des Kreisarztes angeordnet werden. Auch muß hier eine gründ-

liche Reinigung und Desinfektion der Schule oder Schulklasse sowie der dazu gehörigen Nebenräume vorangehen.

§ 18. Es empfiehlt sich, die Schüler gelegentlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts und bei sonstigen geeigneten Veranlassungen über die Bedeutung, die Verhütung und Bekämpfung der übertragbaren Krankheiten aufzuklären und die Eltern der Schüler für das Zusammenarbeiten mit der Schule und für die Unterstützung der von ihr zu treffenden Maßregeln zu gewinnen.

Dr. Baur, Das kranke Schulkind. Stuttgart 1902, Enke.

c) **Der Schularzt.** Die neuerdings erfolgte Anstellung von Schulärzten, als sachverständigen Beratern des Lehrers oder Schulvorstandes, hat sich als eine segensreiche erwiesen. Den Schulärzten liegt folgendes ob:

1. Die Mitwirkung bei Auswahl der Grundstücke und bei Aufstellung der Pläne für Neubauten von Schulen. 2. Die Untersuchung aller Sechsjährigen bei ihrem Eintritt in die Schule, sofern ihre Aufnahme zweifelhaft erscheint. 3. Die jährlich 2—3 mal vorzunehmende Besichtigung der Schulklassen und Schulräume. 4. Die fortlaufende Führung eines Personalbogens über jedes kränklich befundene Kind. 5. Die regelmäßige Abhaltung kurzer Vorträge über schulhygienische Fragen.

Siehe Min.-Erl. v. 18. Mai 1898.

Nach dem Gesetz, betreffend die Dienststellung des Kreisarztes, vom 16. Sept. 1899, hat jede Volksschule einen Schularzt.

Die Dienstanweisung der Kreisärzte lautet danach:

Schulhygiene.

Gesundheitliche Beaufsichtigung der Schule.

§ 94. Alle der Aufsicht der Regierungen unterstehenden öffentlichen und privaten Schulen (Volks-, Mittel-, höhere Mädchenschulen, Fortbildungs- und Fachschulen usw.) unterliegen in gesundheitlicher Beziehung der Überwachung durch den Kreisarzt.

Derselbe hat innerhalb eines in der Regel fünfjährigen Zeitraumes jede Schule seines Bezirkes abwechselnd im Sommer und im Winter in bezug auf ihre Baulichkeiten und Einrichtungen (Lage, Größe der Zimmer unter Berücksichtigung der Schülerzahl, bauliche Beschaffenheit, Lufterneuerung, Heizung, Temperatur, Beleuchtung, Reinlichkeit, Beschaffenheit und Aufstellung der Schulbänke, Lage und Einrichtung der Aborte, Trinkwasserversorgung, Spiel-, Turnplätze usw.) sowie in bezug auf den Gesundheitszustand der Schüler (Gesichtsfarbe, Haltung, Reinlichkeit, chronische und akute Krankheiten und Schwächezustände) unter Zuziehung des Schulvorstandes oder des Leiters der Schule, sowie des Schularztes einer Besichtigung zu unterziehen. Die Besichtigung ist, falls sie nicht gelegentlich sonstiger Dienstgeschäfte erfolgt, mit den allgemeinen Ortschaftsbesichtigungen zu verbinden. Der Landrat und der Kreisschulinspektor, bei Fortbildungs- und Fachschulen der Vorsitzende des Schulvorstandes, sind rechtzeitig vorher zu benachrichtigen.

Über die Besichtigung ist nach Formular IX eine Verhandlung aufzunehmen, welche der Regierung durch Vermittelung des Landrates und, sofern es sich nicht um Fortbildungsfachschulen handelt, auch des Kreisschulinspektors einzureichen ist. Vorschläge zur Beseitigung etwaiger Mißstände sind in dem Begleitberichte anzugeben.

Außer bei diesen periodischen Revisionen soll der Kreisarzt auch bei anderen Gelegenheiten die Schulen des Bezirkes besuchen, sich die Beseitigung von Mängeln angelegen sein lassen, auch die Lehrer für seine Bestrebungen zu interessieren und

das Verständnis derselben hierfür durch Belehrung anzuregen suchen. Namentlich werden auch die Kreiskonferenzen der Lehrer in geeigneten Fällen dem Kreisarzte zur Erörterung hygienischer Schulfragen eine passende Gelegenheit darbieten.

Prüfung von Schulbauvorlagen.

§ 95. Bei Neubauten oder größeren Umbauten der Schulen sind dem Kreisarzte die Baupläne nebst Beschreibung zur hygienischen Prüfung vorzulegen.

Schulschließungen.

§ 96. Der Kreisarzt hat darüber zu wachen, daß die Vorschriften, welche zur Verhütung und Übertragung ansteckender Krankheiten durch die Schüler erlassen sind, genaue Beachtung finden.

Ohne Mitwirkung des Kreisarztes darf, abgesehen von dringenden Ausnahmefällen, eine Schule oder Schulklasse aus gesundheitspolizeilichen Gründen weder geschlossen noch wieder eröffnet werden. Er hat, sofern es sich um die Schließung einer Schule handelt, in der Regel eine örtliche Besichtigung vorzunehmen und zu prüfen, ob nicht durch weniger eingreifende Maßregeln ein ausreichender Schutz gegen die Weiterverbreitung ansteckender Krankheiten gewonnen werden kann, z. B. durch den Ausschluß der erkrankten Kinder und deren Geschwister von dem Schulbesuche, Ausschluß der schulpflichtigen Kinder des befallenen Hauses, vorübergehende Schließung einer Schulklasse zu dem Zwecke der Desinfektion bei dem Auftreten erster Krankheitsfälle, Absonderung der in der Lehrerwohnung Erkrankten oder deren Überführung in ein Krankenhaus, Fernhaltung eines Lehrers von dem Unterrichte bei dem Auftreten von ansteckenden Krankheiten in seiner Familie.

Gemeinnützige Bestrebungen.

§ 97. Gemeinnützige Bestrebungen auf schulhygienischem Gebiete — Ferienkolonien, Kinderhorte usw. — hat der Kreisarzt anzuregen und nach Kräften zu unterstützen.

van Ekeris, Notwendigkeit, Aufgabe und Stellung der Schulärzte. Bonn 1899. Soennecken. 0,40 M. — H. Schiller, Die Schularztfrage. Ein Wort zur Verständigung. Berlin 1899. Reuther & Reichard. 1,20 M. Leitsätze der Schulgesundheitspflege. Verlag des Medizinischen Warenhauses, Berlin N., Friedrichstr. 108. —,40 M.

5. Vorschriften über Gesundheitspflege.[1])

I. Pflege des Körpers.

1. Frische Luft und Sonnenlicht sind unentbehrlich für die Erhaltung der Gesundheit; deshalb ist ihnen freiester Zutritt zu den Wohnräumen und namentlich auch zu den Schlafräumen zu gewähren.

2. Härte dich dadurch ab, daß du täglich den ganzen Körper kalt wäschst, naßkalt abreibst oder ein Brausebad nimmst. Möglichst alle 8—14 Tage nimm ein lauwarmes Reinigungsbad.

3. Während der warmen Jahreszeit bade fleißig im offenen Wasser, am besten dann, wenn die Badestelle von der Sonne beschienen wird. Dehne das

[1]) Aufgestellt von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins unter Mitwirkung von Geheimrat R. Koch, Prof. Cohn, Dr. Hartmann, Dir. Scholz und Prof. Tobold.

Bad auf höchstens 10 Minuten aus, reibe nach demselben die Haut mit dem Handtuche und erwärme dich hierauf durch einen Spaziergang in nicht zu fest geschlossener Kleidung. Wenn möglich, so setze an sonnigen, windstillen Tagen den unbekleideten Körper nach dem Bade der Luft und den Sonnenstrahlen aus.

4. Reinige morgens nach dem Aufstehen und womöglich auch nach jeder Mahlzeit Mund und Zähne und gurgle früh und abends mit frischem Wasser.

5. Bewege dich viel und lebhaft im Freien (Spielen, Laufen, Springen, Turnen, Schwimmen, Eislaufen, Arbeiten im Garten).

6. Kleide dich nicht zu warm. Trage den Kopf nur leicht-, den Hals unbedeckt. Vermeide gesteifte Vorhemdchen sowie das übermäßige Einengen einzelner Teile des Körpers (Korsett, Leib- oder enge Strumpfgürtel).

7. Die Sohle des Schuhwerks entspreche genau der Form des Fußes. Das Oberleder sei an der inneren Fußseite höher als an der äußeren. Die Absätze fordere breit und niedrig.

8. Feucht gewordene Kleider, namentlich auch Strümpfe und Schuhe, ersetze baldmöglichst durch trockene.

9. Sei mäßig im Essen und Trinken. Vermeide verdorbene, unverdauliche Speisen und Leckereien; gewöhne dich dagegen an einfache Kost und möglichst früh an nur 3 Mahlzeiten täglich. Genieße Speisen und Getränke weder mehr als blutwarm, noch eiskalt. Iß langsam und kaue gut. Meide starke Reizmittel (Kaffee, Tee, scharfe Gewürze, viel Salz, Tabak, alkoholhaltige Getränke). Fleisch genieße nicht im rohen Zustande.

10. Hüte dich vor geistiger Anstrengung unmittelbar nach der Hauptmahlzeit und nach überstandener Krankheit. Lies nicht während des Essens.

11. Gehe früh zu Bett und stehe früh auf. Störe deine Nachtruhe nicht durch körperliche Anstrengung und geistige Aufregung unmittelbar vor dem Zubettgehen.

II. Pflege der Atmungswerkzeuge.

1. Atme mit geschlossenem Munde.

2. Hüte dich vor dem Einatmen von staubiger oder übelriechender Luft. Vermeide das Aufwirbeln von Staub im Zimmer und im Freien.

3. Spucke weder auf den Fußboden des Zimmers noch ins Taschentuch aus.

4. Gehe in jeder Pause auf den Schulhof und bewege dich dort so viel, als irgend möglich ist.

5. Arbeite im Sommer tunlichst bei offenen Fenstern. Bei günstiger Witterung und im Winter erneuere die Zimmerluft mehrmals täglich durch gleichzeitiges Öffnen der Türen und Fenster. Setze dich nicht dem Zuge aus, zumal wenn du erhitzt bist. Schlafe in einem Raume, dessen Fenster je nach der Jahreszeit mehr oder weniger geöffnet sind, und in welchem während des Winters auch durch mäßiges Heizen die Luft erneuert wird.

6. Gurgle früh und abends und reinige nach jeder Mahlzeit den Mund mit frischem Wasser.

7. Vermeide es, beim Arbeiten die Brust anzulehnen und den Unterleib zu pressen.

8. Nütze deine freie Zeit zu lebhafter Bewegung in frischer Luft aus und stärke besonders die Muskeln des Brustkorbes und des Unterleibes durch körperliche Tätigkeit (Laufen, Springen, Spielen, Turnen, Schwimmen, Eislaufen, Arbeiten im Garten).

III. Pflege der Augen.

1. Lies und schreibe nie in der Dämmerung; fertige auch feine Handarbeiten nie im Zwielicht an.

2. Bei Tage wähle deinen Platz möglichst so, daß du von ihm aus ein Stück Himmel sehen kannst und das Fenster sich zur linken Hand befindet. Die Sonnenstrahlen dürfen nie auf deine Arbeit fallen.

3. Bedecke die Lampe nie mit einem dunklen Schirme; stelle sie höchstens einen halben Meter weit vor dich hin und schiebe sie dabei etwas zur Linken. Das Arbeiten bei flackerndem Lichte, sowie das Lesen während des Fahrens und beim Liegen ist den Augen schädlich. Zylinder und Milchglasglocke müssen stets auf der Arbeitslampe sein.

4. Beim Schreiben halte den Oberkörper aufrecht, lege die Brust nicht an die Tischkante und neige den Kopf nur ein wenig nach vorn. Das „Kreuz" lehne an ein der Stuhllehne vorgelegtes Kissen (Ranzen).

5. Beim Lesen lehne den Rücken an und halte das Buch mit beiden Händen schräg auf dem Tische fest, so daß die Entfernung zwischen Auge und Schrift mindestens 35 cm beträgt.

6. Schreibe nur mit tiefschwarzer Tinte auf scharfe, tiefblaue oder schwarze Linien. Benutze kein Linienblatt und gewöhne dich frühzeitig daran, ohne Linien zu schreiben.

7. Wenn du Ermüdung der Augen spürst, so ruhe ein wenig aus und siehe während der Zeit ins Weite (Freie).

8. Nach schwerer Krankheit schone die Augen mehrere Wochen.

9. Dringt Staub oder dergleichen in ein Auge, so reibe dasselbe nicht, höchstens streiche mit einem Finger sanft über dem oberen Lid von der Schläfe nach der Nase zu; gelingt es nicht, den Gegenstand auf diese Weise zu entfernen, dann gehe bald zum Arzt.

10. Bei eintretenden Sehstörungen und Augenleiden wende dich an einen Arzt; ein solcher kann auch nur entscheiden, ob du eine Brille nötig hast, ob die Augengläser dauernd, ob sie beim Schreiben oder beim Blick in die Ferne (an der Tafel) getragen werden sollen, und welche Nummer der Gläser zu wählen ist.

IV. Pflege der Ohren.

1. Bewahre die Ohren vor starken Erschütterungen. (Schlage nicht dagegen! Schreie nicht hinein!)

2. Bohre nie mit einem spitzen Gegenstande, wie Feder, Stricknadel, Zahnstocher in den Ohren, und stecke keinen festen Körper hinein (Bohne usw.).

3. In das Ohr gedrungene Fremdkörper dürfen nur durch Ausspritzen mit lauem Wasser entfernt werden. Am besten ist es jedoch, in diesem Falle zum Arzt zu gehen.

4. Dringt ein Insekt in das Ohr, so neige den Kopf nach der entgegengesetzten Seite und träufle so lange Öl in den betreffenden Hörgang, bis das Tierchen getötet ist.

V. Wie sollst du dich zu Hause zum Schreiben und Lesen setzen?

1. Setze dich so, daß du die Fenster (die Lampe) zur linken Seite hast.

2. Schiebe beim Schreiben den Stuhl so weit unter den Tisch, daß die vordere Stuhlkante etwa 2—5 cm unter die Tischkante reicht. Bei gerader Haltung des Oberkörpers darf die Brust die Tischkante nicht berühren.

3. Der Stuhl sei so hoch, daß bei herabhängenden Armen die Tischplatte in Höhe der Ellenbogen sich befindet. Da die gewöhnlichen Stühle zu niedrig sind, so lege ein Kissen auf.

4. Die Füße setze mit der ganzen Sohle auf den Boden; erreichst du denselben nicht, so stelle eine Fußbank unter.

5. Setze dich so auf den Stuhl, daß die Brust parallel mit der Tischkante ist, und lehne den unteren Teil des Rückens (das „Kreuz") während des Schreibens fest an, wo möglich an ein der Stuhllehne vorgelegtes Kissen (Ranzen).

6. Schlage die Beine nicht übereinander, weder am Knie noch an den Knöcheln, und ziehe die Füße nicht unter den Stuhl zurück.

7. Lege die Unterarme in der Nähe der Ellenbogen auf den Tisch, halte mit der linken Hand das Heft fest und schiebe dasselbe während des Schreibens weniger oder mehr auf den Tisch, je nachdem du den oberen oder unteren Teil beschreibst.

8. Lege das Heft so schräg vor die Mitte des Körpers, daß die Grundstriche der Schrift senkrecht zur Tischkante stehen.

9. Beim Lesen und Lernen schiebe den Stuhl etwas zurück, lehne dich hinten an und halte das Buch schräg mit beiden Händen auf dem Tische fest.

10. Mädchen haben dafür zu sorgen, daß die Kleider gleichmäßig auf der Sitzfläche verteilt sind.

11. Sowohl beim Lesen, wie beim Schreiben muß das Auge mindestens 35 cm von der Schrift entfernt sein.

6. Wohltätige Einrichtungen.

„Kinderheime", „Knaben- und Mädchenhorte" sind eingerichtet worden, um unbeaufsichtigte Schulkinder (besonders in großen Fabrikstädten) unterzubringen und teilweise zu ernähren. Ferner hat man „Ferienkolonien" ins Leben gerufen; kränkliche oder krank gewesene Kinder werden in Abteilungen von etwa 20 auf einige Wochen in andere Orte mit besonders günstigem Klima zur Erholung gesandt, gewöhnlich unter Führung eines Lehrers oder einer Lehrerin.

„Die seit einigen Jahren von verschiedenen größeren Städten aus eingerichteten Ferienkolonien für arme kränkliche Schulkinder haben nicht allein rücksichtlich ihres nächsten Zweckes, der körperlichen Kräftigung dieser Kinder, sondern auch durch die erziehliche Einwirkung auf dieselben so segensreich gewirkt, daß eine weitere Ausbreitung dieser Einrichtungen dringend gewünscht werden muß. (Min.-Erl. v. 26. 5. 1880.)

Endlich hat man für kranke Kinder „Kinderheilstätten" und für schwach befähigte, nicht normal entwickelte Schulkinder Hilfsschulen oder Hilfsklassen gegründet, die niedrigere Ziele als die Volksschulen verfolgen (jetzt 233 Klassen in 42 Städten). S. § 47, 2 und die Literatur über „Pathologie" sowie „Zentralblatt" 1890 über die Verpflegung armer Kinder. S. zu dem ganzen Abschnitt auch Dr. Wolffgarten, Best. und Verordnungen für das Lehrerbildungswesen. Essen, Baedeker.

Anhang: Verbindung der Übungsschule mit dem Seminar.[1])

A. Die Einführung in die Unterrichtspraxis.

1. Die Seminarschule ist eine Musterschule für die ein- und mehrklassigen Volksschulen und in zweiter Linie eine Stätte der praktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer; sie soll ein möglichst treues Bild der besten Schule des Bezirkes darstellen; die gesamte innere und äußere Einrichtung ist zu dem zukünftigen praktischen Berufe der Zöglinge in enge Beziehung zu setzen.

2. Die Ausbildung der Seminaristen in der Schulpraxis beginnt in der **zweiten Klasse.** Vom Anfange des Jahres an halten die Seminarlehrer in ihren Fächern Musterlektionen, durch welche allmählich alle Formen des Unterrichtes in den betreffenden Lehrgegenständen vorgeführt werden; an diese Lektionen schließen sich Erläuterungen hauptsächlich methodischer Art an. Nach vorausgegangener Anweisung werden dann von den Seminaristen in denselben Unterrichtsgegenständen Lehrproben gehalten, deren Ausfall nach Inhalt und Form besprochen wird.[2]) Diese praktischen Anleitungen finden statt in Religion, im Deutschen, in Mathematik, damit sämtliche Formen des Unterrichtes in ausreichender Weise zur Darstellung kommen, während des ganzen Jahres, in der Geschichte, Naturkunde, Erdkunde und im Gesang je sechs Wochen, im Turnen, Schreiben und Zeichnen je drei Wochen lang.

Für diese Übungen in den einzelnen Fächern wird eine der für die betreffenden Lehrgegenstände in der zweiten Klasse angesetzten Unterrichtsstunden verwendet. Zu jeder Lehrprobe haben sich sämtliche Zöglinge der zweiten Klasse schriftlich vorzubereiten; bei der praktischen Ausführung der Lektion werden zwei oder drei Seminaristen herangezogen. Damit den Zöglingen in einer Woche die Vorbereitung auf nur höchstens zwei Lehrproben zufällt, beginnen die Musterlektionen in der Religion und im Deutschen in der ersten Woche des Schuljahres, diejenigen im Rechnen und in einem der übrigen Fächer (Geschichte, Naturkunde, Erdkunde, Gesang, Turnen, Zeichnen, Schreiben) erst in der zweiten Woche. Auf jede Musterlektion folgt in der zweiten Stunde ihre Besprechung und die Vorbereitung der Probelektion; in der dritten Stunde wird die Probelektion gehalten und darauf beurteilt.

---

[1]) Genehmigt durch Verf. des Königl. Provinzial-Schulkollegiums in Schleswig v. 1. Sept. 1899; nunmehr nach den Bestimmungen von 1901 umgestaltet.

[2]) S. die Gesichtspunkte zur Beurteilung einer Probelektion § 67. A. Gehrig, Block zu Entwürfen und Beurteilungen von Lehrproben. Ein theoretisch-praktisches Hilfsmittel z. Gebr. in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie in päd. Fortbildungskonferenzen. 4. Aufl. Hannover, Meyer. 1904. 60 Pf. Vollmer, Merkbuch für d. 3 päd. Stunde. Ebenda. Dr. Wolffgarten, Best. u. Verordnungen für das Lehrerbildungswesen, S. 569. Essen, Baedeker.

Der ganze Gang umfaßt jedesmal drei, höchstens vier Stunden. Die Lektionen finden in der zweiten Seminarklasse vor einigen Schülern (etwa vier) aus der Seminarschule statt, und zwar bis kurz vor der Entlassungsprüfung, da von da an die Zöglinge der II. Klasse in den Stundenplan der I. Klasse eintreten und an den Muster- und Probelektionen der I. Klasse teilnehmen; zuweilen kann auch vor der vollen Schülerzahl im Klassenzimmer der Seminarschule die Lektion gehalten werden, die sich dann tunlichst an den fortlaufenden Unterricht stoffplanmäßig anzuschließen hat.

3. In der **ersten Seminarklasse** erhält jeder Zögling das ganze Jahr hindurch — abgesehen von den letzten zwei bis drei Wochen vor der Entlassungsprüfung — wöchentlich im Durchschnitt sechs bis sieben Stunden **fortlaufenden Unterricht** in der ein- und sechsklassigen Seminarschule unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer. Den Verteilungsplan hierfür hat der Ordinarius nach Anhörung der Fachlehrer zu entwerfen und rechtzeitig dem Direktor vorzulegen. Die Unterrichtsverteilung geschieht so, daß jeder Lehrseminarist tunlichst in demselben Fache und in derselben Klasse unterrichtet, damit er sich gründlicher in die Methodik dieses Faches vertiefen und ein engeres Gemeinschaftsverhältnis mit seinen Schülern gewinnen kann. Dreimal im Jahre tritt ein Wechsel in der Arbeitsverteilung ein, und zwar vor den Sommerferien, im November und zwei bis drei Wochen vor der Entlassungsprüfung. Ein Drittel der Lehrseminaristen wird in der einklassigen und daneben in wenigen Stunden auch in der mehrklassigen Schule beschäftigt; zwei Drittel der Lehrseminaristen werden jedesmal nur in der mehrklassigen Schule beschäftigt. Jedem Seminaristen wird tunlichst Gelegenheit gegeben, sich im Unterrichte in Religion, im Deutschen, im Rechnen und mindestens noch in einem der übrigen Lehrfächer zu üben. Mit jenem Wechsel ist jedesmal eine Prüfung in den einzelnen Klassen der Schule vor dem Seminarlehrerkollegium verbunden, welche die von dem Unterrichte zurücktretenden Seminaristen abnehmen und welcher sämtliche Zöglinge der ersten Klasse beiwohnen. Die Aufgaben für die Prüfung stellt der Direktor unmittelbar vorher, der auch am Schlusse der Prüfung nach voraufgegangener Konferenz des Seminarlehrerkollegiums die Leistungen der einzelnen Seminaristen einer Beurteilung unterzieht.

4. **Die Muster- und Probelektionen für die erste Klasse,** die sich auf sämtliche Unterrichtsfächer der Schule erstrecken, werden am Mittwoch und Sonnabend außerhalb des Stundenplanes der Schule in der letzten Vormittagsstunde in den Übungsschulklassen abgehalten. Entweder wird die ganze Seminaroberklasse nach und nach von den sieben Fachlehrern durch eine Musterlektion und eine gleich darauf folgende von allen Zöglingen auszuarbeitende Probelektion auf den verschiedenen Stufen der Übungsschule jedesmal sechs Wochen lang in die

Schulpraxis eingeführt, oder die Zöglinge werden, damit dem einzelnen häufiger Gelegenheit zur Übung im Unterrichten gegeben wird, nach der Zahl der Fachlehrer in sieben Gruppen geteilt; im zweiten Falle folgen auf eine Musterlektion drei Probelektionen, so daß bei zwei wöchentlichen Stunden fast in jeder Woche vierzehn Zöglinge je eine Probelektion zu halten haben; auf diese Weise werden die Fachlehrer in der Schule mehr heimisch, und die betreffende Gruppe verweilt vier Wochen lang in demselben Anschauungskreise. Der Kursus währt von einer Entlassungsprüfung bis zur anderen. Ergänzt und unterstützt werden diese Übungen, in die auch Lektionen über den ersten Lese- und Rechenunterricht aufgenommen sind, gleichzeitig durch die Methodikstunde in der I. Klasse, in deren Stundenplan die II. Klasse kurz vor der Entlassungsprüfung eintritt, und früher durch die Lektionen in der II. Klasse, endlich durch das Hospitieren der Zöglinge.

5. Jeder Seminarist hat vor Übernahme seines Unterrichtsfaches in der Seminarschule, und zwar vor den letzten Wiederholungsstunden eine Woche lang in dem Unterrichte seines Vorgängers zu hospitieren. 14 Tage hospitieren die Lehrseminaristen nur beim erstmaligen Eintritt in die Unterrichtspraxis. Außerdem aber haben die Lehrseminaristen in solchen Zweigen des Unterrichtes, in denen ihnen selbst eine Lehrtätigkeit nicht übertragen werden kann, nach einem hierfür alljährlich unter Zugrundelegung des Fächerverteilungsplanes vom Ordinarius aufzustellenden und einzureichenden Planes zu hospitieren. Jeder Zögling lernt auch hier [1]) eine Zeitlang den Betrieb des ersten Lese- und Rechenunterrichtes aus eigener Anschauung kennen.

B. Obliegenheiten des Direktors.

1. Der Direktor ist oberster und verantwortlicher Leiter.

2. Er stellt die organische Verbindung zwischen Seminar und Schule her.

3. Er bringt die Forderungen der „Allg. Best.“ und deren behördliche Ergänzungen zur Durchführung; er erteilt den Schülern im ganzen Schuljahre bis zu 15 Tagen Urlaub; läßt sich Protokollbuch, Absentenlisten und Lehrbericht allmonatlich vorlegen.

4. Er sorgt für die Fortentwickelung der Schule und stattet sie (Lehrmittel, Schülerbibliothek usw.) reichlicher aus, als es für die Volksschule vorgeschrieben ist.

5. Er begründet bereits in der III. Klasse durch den Unterricht in der Psychologie und Didaktik die pädagogischen Anschauungen der Zöglinge.

---

[1]) Wie in den Lektionen in Klasse II, in der Methodikstunde in Klasse I und in den Lektionen in Klasse I.

C. Obliegenheiten des Ordinarius.

1. Für die ein- und mehrklassige Schule werden ein oder zwei ordentliche Seminarlehrer als Ordinarien vom Direktor unter Genehmigung des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums ernannt.

2. Dem Ordinarius liegt die Aufrechterhaltung der Schulzucht, der gesamten inneren und äußeren Schulordnung ob; er sorgt für Einheitlichkeit des Unterrichtsbetriebes und der erziehlichen Maßnahmen und übt selbst einen möglichst großen erziehlichen Einfluß auf die Kinder aus. Bei Bestrafungen hat er um seines bestimmenden Einflusses willen mit besonderer Umsicht und mit pädagogischem Takte zu verfahren.

3. Er ist für genaue und regelmäßige Führung der Schulchronik, der Listen und Tabellen verantwortlich. Die pflichtmäßigen Auszüge aus der täglichen Absentenliste hat er allmonatlich dem Direktor einzureichen, ebenso die wegen unentschuldigter Schulversäumnis als notwendig sich erweisenden Verwarnungen und Strafanträge. Dem Schularzte muß er bei Besichtigung der Räumlichkeiten, bei der Prüfung auf „Schulfähigkeit" der Sechsjährigen, bei den regelmäßigen Untersuchungen der Schulkinder, bei der Ausfertigung des „Gesundheitsscheines" zur Hand gehen.

4. Er hat die Vertretung für die am Unterrichten verhinderten Seminaristen durch den Oberältesten der Seminarschule zu ordnen. S. G, 3.

5. Er muß die Verbindung zwischen Haus und Schule persönlich oder durch Vermittelung der Lehrseminaristen herstellen, bzw. aufrecht erhalten und pflegen.

6. Er hat den Kindern den erbetenen Urlaub nach seinem Ermessen und nach den bestehenden Vorschriften (im ganzen 8 Tage im Schuljahre) zu erteilen und die Art der Versäumnis alsbald im „Schultagebuch" zu vermerken.

7. Er verwaltet die Bibliothek der Schüler und die der Lehrseminaristen. Die Bücher der ersteren sind allwöchentlich auszugeben.

8. Der Ordinarius hält am Schlusse der Woche eine pädagogische Besprechung ab, an der alle Lehrseminaristen teilnehmen. Sie bezieht sich auf folgende Punkte:

a) Die durch die Fachlehrer bereits in bezug auf die Unterrichtsarbeit vorbereiteten Lehrseminaristen werden mit allen inneren und äußeren Einrichtungen der Seminarschule bekannt gemacht; mit den Lehrplänen und Stoffverzeichnissen, der Einrichtung des Präparationsheftes, der Listen, Tabellen, mit der Schulordnung, der Schulzucht und der Schulverwaltung, überhaupt mit allem, was ein geordneter und fruchtbringender Schulbetrieb zur Voraussetzung hat.

b) Alle Wahrnehmungen, welche die Lehrseminaristen, die Fachlehrer (ihre Beobachtungen teilen sie dem Ordinarius mit) und der Ordinarius in bezug auf Erziehung, Unterricht und das Schulleben überhaupt gemacht haben, werden besprochen.

c) Die Beobachtungen der Seminaristen über Eigenart der Schulkinder hinsichtlich ihrer Anlagen, ihrer Leistungen, ihres Fleißes, ihrer Führung und ihrer besonderen Eigentümlichkeit sowie die durch solche Eigenart bedingte besondere Behandlung der Kinder gelangen zur Erörterung. (Individuenbuch; s. den Paragraphen über „Individualität" in der Psychologie.) Auch die Zensuren für die halbjährlich auszufertigenden Zeugnisse werden festgesetzt.

d) Über die Verhandlungen dieser Stunde führen die Lehrseminaristen der Reihe nach ein Protokoll, das nach Durchsicht des Ordinarius in das Protokollbuch eingetragen und bei Beginn der nächsten Stunde vorgelesen wird. Am Schlusse des Monats ist dem Direktor das Protokollbuch vorzulegen.

D. Obliegenheiten der Fachlehrer.

1. Sie unterstützen den Ordinarius in der Ausübung seiner Pflichten und vertreten die Interessen ihrer Unterrichtsgegenstände.

2. Sie bereiten die Lehrseminaristen durch Muster- und Probelektionen und durch den Unterricht in der Methodik ihrer Fächer auf den Unterricht vor. Jeder Fachlehrer hat wöchentlich eine Anweisungsstunde zu halten, in der mit sämtlichen in dem betreffenden Fache unterrichtenden Seminaristen[1]) die Behandlung der für die nächste Woche vorgeschriebenen Lehrstoffe, sowie der Ausfall der in der vorhergehenden Woche gehaltenen Lektionen zu besprechen ist. Außerdem wird das hinsichtlich der äußeren Schuleinrichtungen, der Schulverwaltung, der Schulzucht u. dgl. Erforderliche besprochen. Jeder Schüler der ersten Klasse hat eine Zeitlang die Betreibung des ersten Lese- und ersten Rechenunterrichtes aus eigener Anschauung kennen zu lernen (s. o. die Lehrprobenstunden). Durch sorgfältige Prüfung ist festzustellen, daß jeder Zögling der Oberklasse bis zu seinem Abgange aus dem Seminar in ausreichendem Maße Bekanntschaft mit dem auf den bezeichneten Unterrichtsgebieten einzuschlagenden Verfahren erlangt hat. In der besonderen Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer ist von den Fachlehrern eingehende Unterweisung zu erteilen; sie hat sich auf alle Zweige der betreffenden Fächer auf allen Stufen zu erstrecken und ist durch zahlreiche Beispiele zu veranschaulichen. Die Schüler sind auch mit den wichtigsten Lehr- und Lernmitteln, sowie mit den wertvollen Hilfsmitteln für die Vorbereitung des Lehrers auf den

[1]) Jeder Fachlehrer unterweist eine Gruppe, so daß von den 7 Anweisungsstunden 4 Stunden auf jeden Zögling kommen, wie die Bestimmungen vorschreiben.

Unterricht und für die Fortbildung bekannt zu machen. Aus der Geschichte der Methodik ist in kurzer Form das Hauptsächlichste mitzuteilen. Am Schlusse des ganzen Kursus sind in Pädagogik wie in den anderen Fächern Wiederholungen anzustellen, bei denen auf Zusammenfassung des behandelten Stoffes nach bestimmten Gesichtspunkten Bedacht zu nehmen ist.

3. Sie inspizieren stundenplanmäßig in der Schule, auch während der schulfreien Arbeitstage und der Examenszeit; nur am Tage der Lehrproben bei der ersten und zweiten Prüfung wird der regelmäßige Schulunterricht ausgesetzt. Der Fachlehrer der Seminar-Oberklasse inspiziert das betreffende Fach in der Schule und erteilt darin Anweisung der Lehrseminaristengruppe.

4. Über die Züchtigungen siehe I, C, 2.

E. Obliegenheiten der Lehrseminaristen.

1. Vor der Übernahme seines Unterrichtes in der Schule hat jeder Lehrseminarist die Weisungen des Ordinarius und des Fachlehrers einzuholen (Lehrplan, Pensenverteilung usw.) und seinen Vorgänger hinsichtlich der Zensuren, häuslichen Aufgaben, Lehrmittel usw. zu befragen. Den Lehrplan hat er durchzuarbeiten und den seines ihm übertragenen Faches auch abzuschreiben. Beim Hospitieren (s. A, 5) hat er seine besondere Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsstoff nach Auswahl, Gestaltung usw., auf das Lehrverfahren, die Wahl der Lehrformen, den Lehrseminaristen, die Haltung der ganzen Klasse und einzelner Schüler zu richten. In den Unterricht und die Schulzucht während der Unterrichtsstunde hat er als Hospitant jedoch nicht einzugreifen; er macht sich über pädagogische Fragen Bemerkungen, um etwa nach der Schulstunde den Lehrseminaristen auf vorgekommene Fehler hinzuweisen oder um Aufschluß über pädagogische Fragen zu erhalten.

2. Die Präparationshefte sind zu einer festgesetzten Zeit abzuliefern und während des Unterrichtes auf dem Tische auszulegen. Die Einrichtung und Korrektur der Hefte s. § 60.

3. Spätestens 15 Minuten vor Beginn des Vormittags- und Nachmittagsunterrichtes muß der Lehrseminarist in seiner Klasse erscheinen; im übrigen hat er 5 Minuten vor dem Schlusse der Lektion seines Vorgängers auf dem Flur sich einzustellen, um zunächst die von diesem bankweise entlassenen Kinder paarweise auf den Schulhof zu geleiten (s. II, C, 1).

4. Hier überwacht und beschäftigt er sie dann, mehr leitend als anordnend; in der großen Pause finden auch Spiele statt (Aufstellung eines Spielplanes, der auch die für Mädchen passenden Spiele berücksichtigt). Für die Ordnung und Sauberkeit des Schulhofes ist er verantwortlich. Während der Pause trägt der abgelöste Seminarist sein Pensum, die häuslichen Aufgaben und die Absenten ins Schultagebuch ein, öffnet die Fenster

(Rücksichtnahme auf etwa aus triftigen Gründen im Zimmer verbleibende Kinder) und schließt sie vor dem Eintreten der Kinder.

5. Am Schlusse des Vormittags- und Nachmittagsunterrichtes begleitet der Lehrseminarist die in geordnetem Zuge sich entfernenden Kinder bis zum Ausgange des Seminargrundstückes und sieht von hier aus ihnen nach, ob sie sich sofort und ruhig entfernen. Darauf öffnet er die Fenster seiner Schulklasse.

6. Der Lehrseminarist darf seinen Standort auf dem Podium nur dann verlassen, wenn es einen besonderen Zweck hat.

7. Die Kinder sind mit ihrem Namen (nicht „du", „du" usw.) aufzurufen. In den unteren Klassen können Vor- und Zunamen zusammen genannt werden, während in den oberen Klassen der Vorname fortzulassen ist.

8. Zum Verhängen von Arreststrafen hat der Lehrseminarist die Erlaubnis des Ordinarius bzw. Fachlehrers einzuholen. Etwaige Nachsitzer werden von einem der stets wechselnden Seminaristen der I. Klasse in einem Klassenzimmer beaufsichtigt.

9. Alle größeren Vergehen der Schüler sind zur Kenntnis des Ordinarius zu bringen. Körperliche Züchtigungen darf kein Seminarist vornehmen (s. C, 2).

10. Auf Anordnung des Direktors können Lehrseminaristen zu noch häufigerem Hospitieren angehalten werden; alsdann haben sie über ihre Erfahrungen dem Ordinarius in der pädagogischen Besprechungsstunde bzw. auch dem betreffenden Fachlehrer zu berichten.

11. Die Lehrseminaristen haben den Weisungen der Klassenlehrer Folge zu leisten.

F. Obliegenheiten der Klassenlehrer.

1. Klassenlehrer ist einer derjenigen Seminaristen, die den Religionsunterricht in der Klasse während des betreffenden Tertials erteilen.

2. Der Klassenlehrer muß sich in gewissenhafter Weise die gesamte Ordnung seiner Klasse angelegen sein lassen. Bei dem jedesmaligen Unterrichtswechsel übernimmt er von seinem Vorgänger das Inventar seiner Klasse und trägt nunmehr die volle Verantwortung für dessen Vollzähligkeit und ordnungsmäßige Instandhaltung. Fälle von Unordnung jeder Art bringt er zur Kenntnis des Ordinarius.

3. Vor Beginn des Unterrichtes achtet er auf Reinlichkeit der Kleider, Hände, des Gesichtes der Kinder und auf Ordnung und Sauberkeit ihrer Lernmittel. Er überwacht die Schulgeschäfte der Klassenordner (s. F, 3) und den Klassenschrank.

4. Er führt die Listen und Tabellen, er trägt am Wochenschlusse die im Schultagebuch täglich vermerkten Absenten in die Absentenliste ein. Ferner hat er wöchentlich in den Lehrbericht sämtliche Pensen

aus dem Schultagebuche einzutragen und ihn wöchentlich dem Ordinarius, wie monatlich dem Direktor zur Kontrolle vorzulegen.

5. Er übernimmt unter Leitung des Ordinarius mit Hilfe der Lehrseminaristen die Ausgestaltung und Abhaltung der Schulfeierlichkeiten und Schulfeste.

G. Obliegenheiten des Oberältesten.

1. Er wird auf Vorschlag des Ordinarius durch die Konferenz bestimmt. Sein Amt ist ein besonderes Vertrauens- und Ehrenamt, das er zum Segen der ganzen Schule, zur Unterstützung des Ordinarius und zur eigenen praktischen Durchbildung verwaltet.

2. Er überwacht die ganze Schulordnung (s. diese) und teilt dem Ordinarius Zuwiderhandlungen gegen diese mit.

3. Ist ein Seminarist verhindert, Unterricht zu erteilen, so hat er sofort nach der bestehenden Vorschrift für vorläufige Vertretung (im Einzelfall durch den Vorgänger im Unterrichte seiner Klasse oder den Hospitant) zu sorgen und diese dann sogleich dem Ordinarius mitzuteilen.

4. Die Ordnung und Instandhaltung der gesamten Lehrmittel der Schule ist ihm anvertraut.

5. Er hat dem Ordinarius am Monatsschlusse die Absentenliste und sämtliche Hefte (Aufsätze, Diktathefte, Schreib- und Zeichenhefte) vorzulegen und am Jahresschlusse die jährliche Absentenliste auszufertigen.

Literatur: Armstroff, Der Unterrichtsstoff in der Erziehungsschule. Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen did. Grundsätze für den Unterr. an Volks- u. Bürgerschulen. Wittenberg. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig. Barth, Über den Umgang. Langensalza. Baumgartner, Unterrichtslehre. Freiburg. Böhm, Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre. München. Döring, System der Pädagogik im Umriß. Berlin. Foerster, Jugendlehre. Berlin. Frick (jetzt Fries)-Menge, Lehrproben u. Lehrgänge. Halle. W. Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München, Beck. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik. Wien. Derselbe, Die deutsche Erziehungsschule. Dresden. J. Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig. Dr. H. Gruber, Unsrer Ruth Lernjahre. Beitrag zur Erziehung der weibl. Jugend. Berlin. Kehrein-Keller, Handbuch der Erziehung u. des Unterrichtes. Paderborn. Kern, Grundriß der Pädagogik. 5. Aufl. von Willmann. Berlin. Kloesel, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Breslau. Knoke, Grundriß der Pädagogik. Berlin. Leutz, Lehrbuch der Erziehung u. des Unterrichtes. Tauberbischofsheim. Lindner, Allg. Erziehungslehre. Neu bearb. von Fröhlich. Wien. A. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München, Beck. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. Gera. Rein, Enzyklop. Handbuch der Pädagogik. Langensalza. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde. Langensalza. Rein, Pädagogik. Stuttgart. Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Leipzig. Supprian, Erziehungs- u. Unterrichtslehre. Leipzig. Toischer, Theoret. Pädagogik u. allgemeine Didaktik. II. Bd. I. Abt. des Handbuchs der Erziehungs- u. Unterrichtslehre für höhere Schulen von Baumeister. München. Volkmer, Grundriß der Volksschulpädagogik. Habelschwerdt. Waitz, Allg. Pädagogik. 4. Aufl. von Willmann. Braunschweig. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2 Bde. Braunschweig. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterrichte. 2. Aufl. von Vogt. Leipzig. Ziller, Einleitung in die allg. Pädagogik. Langensalza.

Register.

(Zahlen = Seiten.)

Schöppa, G., Geh. Oberregierungsrat, **Die Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers** der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, betreffend die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer nebst dem Gesetze über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens sowie der wichtigsten dazu erlassenen Ministerial-Verfügungen. Nach amtlichen Quellen zusammengestellt.

Ausg. für Lehrer. 13. Ausgabe, weitergeführt bis zum 1. August 1907. M. 1.50.

Ausg. für Lehrerinnen. Weitergeführt bis zum 1. Januar 1906. M. 1.50.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Breslau, Bromberg, Cassel, Cöln, Erfurt, Posen, Magdeburg, Marienwerder, Liegnitz** und **Stade.**

Haus und Schule, 37. Jahrgang, Nr. 10, 7. März 1906: Auf die neue Ausgabe dieser vortrefflichen Sammlung amtlicher Bestimmungen wird hiermit empfehlend aufmerksam gemacht.

Vorbrodt, W., Seminardirektor. **J. A. Comenius, Didactica magna.** M. 2.—.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Marienwerder, Gumbinnen, Magdeburg, Minden, Liegnitz, Cassel.**

Wacker, K. Dr., Seminardirektor und **Nießen, J.,** Seminarlehrer. **Philosophisch-pädagogisches Lesebuch.** Zum Gebrauch beim pädagogischen Unterricht in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. M. 2.80.

Jahn, M. Dr., Direktor. **Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik.** Ein Lehr- und Handbuch unter Mitwirkung von Seminardirektor Dr. Heilmann herausgegeben. Fünfte, vermehrte Auflage. M. 7.50.

Empfohlen von dem Königl. Kultusministerium zu **Dresden,** dem Königl. Provinzial-Schulkollegium zu **Coblenz** und den Königl. Regierungen zu **Breslau, Bromberg, Cassel, Cöln, Erfurt, Köslin, Liegnitz, Lüneburg, Magdeburg, Münster, Stade** und dem Großherzogl. Badischen Oberschulrat in **Karlsruhe.**

Hering, W., Seminarlehrer. **Methodik des Geschichtsunterrichts in der preußischen Volksschule.** M. 2.—.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Hildesheim, Köslin.**

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1907, Heft 4: Der Verfasser will den jungen Lehrer nicht nur bei der Vorbereitung zur zweiten Lehrerprüfung unterstützen, sondern ihm vor allem in der Schulpraxis behilflich sein. Daher veranschaulicht er nicht nur jede der vielen Methoden und jede Forderung, sondern zeigt auch auf einem Gang durch die Geschichte, was in den einzelnen Abschnitten besonders zu berücksichtigen ist.

Kauffmann, K., Seminaroberlehrer, **Berndt, J.,** Oberlehrer, und **Tomuschat,** Seminardirektor. **Geschichtsbetrachtungen.** Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, insbesondere in Lehrerseminaren und für die Fortbildung des Lehrers.

Band I: **Aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Reformationszeit bis zum Dreißigjährigen Krieg.** Zweite verbesserte Auflage. M. 4.—.

Band II: **Vom Westphälischen Frieden bis auf unsere Zeit.** M. 4.—.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Merseburg, Cassel, Erfurt, Lüneburg, Marienwerder.**

Preußische Schulzeitung, 41. Jahrg., Nr. 97: **Das eigenartig Neue des Buches tritt uns gleich vorn in der Charakterisierung der einzelnen Quellen entgegen, ein Moment, das, wie wir glauben, nicht nur für den Seminargeschichtsunterricht, sondern auch für den Geschichtslehrer in der Volksschule von Bedeutung ist.** Das Verdienst des Buches aber beruht auf der in ihm dargestellten vertiefenden Betrachtung. Die in seiner Eigenart begründete Bedeutung hat uns veranlaßt, das Buch an dieser Stelle zu besprechen.

Freundgen, J., Provinzial-Schulrat. **Geschichtliche Bilder und Vorträge.** Beiträge zum Unterricht in der Geschichte. 2. Auflage. M. 3.—.

Beilage zur Päd. Jahresrundschau, XIII. Jahrgang, Nr. 7, 1907: Es ist zur Belebung, und Vertiefung des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen und zur Selbstbelehrung bestens geeignet. Einige Aufsätze enthalten dankbaren Stoff für patriotische Gedenktage.

Hupfer, E., Seminarlehrer. **Methodik des geographischen Unterrichts** in der Volksschule. Zweite Auflage. M. 1.50.

Evangelische Volksschule, 15. Jahrg., Nr. 7 vom 22. I. 02: .... Das Werkchen ist ein zuverlässiger Ratgeber zur Erteilung eines fruchtbaren geographischen Unterrichts.

Heinze, H., Seminarlehrer. **Der Unterricht in der Erdkunde** auf der Grundlage des Landschaftsprinzips. Ein Lehrbuch für Seminaristen und junge Lehrer. Ein Leitfaden zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung. Mit 52 Abbildungen und Skizzen. M. 2.—.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Cassel, Münster.**

Gieseler, A. und **V. Petri,** Seminarlehrer. **Methodik des Rechenunterrichtes.** M. 2.60.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Magdeburg, Cassel, Erfurt, Münster** und dem Großherzogl. Ministerium in **Darmstadt.**

Hessische Schulzeitung, 50. Jahrg., Nr. 45. 10. XI. 06. Als Hilfsmittel für die Vorbereitung auf die II. Lehrerprüfung wird diese Methodik viele Freunde sich erwerben.

Roeder, R., Seminarmusiklehrer. **Unterrichtslehre des Volksschulgesanges.** M. 2.60.

Empfohlen von den Königl. Regierungen in **Magdeburg, Cassel, Erfurt, Münster.**

Schulblatt für die Prov. Brandenburg, 1906, Nr. 6. Das Buch, welches warme Empfehlung verdient, gehört zu den besten seiner Gattung.

Rektor **K. Schwochow** in Posen:

Die Fortbildung des Lehrers im Amte.

I. Teil: Die Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. Nebst einem Anhange, enthaltend die Vorschriften über die Ausbildung und Prüfung der Musik-, Zeichen- und Turnlehrer an höheren Unterrichtsanstalten, sowie der Taubstummen- und Blindenlehrer und Winke für weitergehende Fortbildung der Volksschullehrer. 6. Auflage. 1907. Geheftet M. 2.50, gebunden M. 3.—.

II. Teil: Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. 9. Auflage. 1904. Geheftet M. 2.50, gebunden M. 3.—.

III. Teil: Die Vorbereitung auf die Rektorprüfung. 6. Auflage. 1907. Geheftet M. 4.50, gebunden M. 5.—.

Empfohlen von den Königlichen Regierungen in **Bromberg, Posen** und **Stade.**

Repetitorium der Methodik und Schulpraxis.

1907. Geheftet M. 3.40, gebunden M. 4.—.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 46, 1907. Der Verfasser hat wieder auf das sorgfältigste überall die Literatur nachgetragen, die älteren Prüfungsaufgaben durch neue ersetzt, die Quellenstudien auf methodischem Gebiete betont und neuere pädagogische Bestrebungen ausführlicher dargestellt und die literarischen Hilfsmittel nachgewiesen. Wir glauben, daß der „Schwochow" auch in dieser Form von vielen Lehrern freundlich aufgenommen werden wird, denn wir sind der Überzeugung, daß er bezüglich der Reichhaltigkeit und Zuverlässigkeit von keinem Buche ähnlichen Inhalts übertroffen wird.

Neues Braunschweigisches Schulblatt, Nr. 11, Juni 1905. Schwochows Werk ist aber auch tatsächlich eine vortreffliche Arbeit: zuverlässig, reichhaltig, in die Tiefe führend. Ganz ausgezeichnet darin sind namentlich die Nachweise über Quellen und Studienwerke, sehr nützlich auch die zahlreichen mitgeteilten Prüfungsaufgaben aus den verschiedenen Fächern, von verschiedenen Orten her. Das Buch sei hiermit nicht nur zum Gebrauch für ein Examen empfohlen: der rein um der Erkenntnis willen weiterstrebende Lehrer findet auch daran einen treuen, umsichtigen Ratgeber, dem er ruhig folgen kann. Er wird auf guten Wegen geführt. Bjth.

Ratgeber zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung.

Verfaßt von

Buth, Regierungs- u. Schulrat, Liegnitz — **Eggert,** Seminar-Direktor, Friedeberg — **Dr. Gattermann,** Seminar-Oberlehrer, Prenzlau — **Hupfer,** Seminarlehrer, Neuzelle — **Sieber,** Seminarlehrer, Liegnitz

Preis geheftet M. 2.20, in Leinwand gebunden M. 2.60.

Empfohlen von den Königlichen Regierungen in **Erfurt, Köslin, Liegnitz.**

Mitteilungen des Vereins preußischer Lehrerbildner, Nr. 11, 1907. Ein vortreffliches, sehr zeitgemäßes Buch, das allen jungen Lehrern, die sich auf die zweite Prüfung vorbereiten und dabei vor Mißgriffen und Irrgängen bewahrt bleiben wollen, aufs wärmste zu empfehlen ist. Es dürfte Pflicht der Seminarlehrer sein, die abgehenden Seminaristen auf dieses Werk hinzuweisen. gez. Marten.

Lit. Beilage der Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen, Nr. 5, 1907. Das Buch enthält eine Fülle von praktischen Winken für die wissenschaftliche und methodische Weiterbildung, daß jeder Lehrer, der vor der zweiten Prüfung steht, nicht einen Augenblick zögern sollte, sich dasselbe anzuschaffen, da er hier einen sehr zuverlässigen Ratgeber findet. Kn.

Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin. I. Jahrgang. Heft 1. 1. Oktober 1907. In einleitenden Worten wird jedesmal auf die falsche und wahre Fortbildung und auf die Bedeutung des im Seminar vermittelten Wissens zur wissenschaftlichen Weiterarbeit aufmerksam gemacht; dann werden die Spezialwerke genannt, die für den jungen Lehrer zur Vorbereitung auf die zweite Prüfung geeignet erscheinen. Eine weise Beschränkung erspart die Qual der Wahl; eine Charakterisierung der empfohlenen Bücher erleichtert die Entscheidung noch mehr. Der junge Lehrer wird gut geleitet. Das Buch sei hiermit empfohlen.

Lit. Beilage zur „Schulpflege". VII. Jahrgang. Nr. 6, 1907. Das Buch hat Daseinsberechtigung. Es zeigt den jungen Lehrern, wie sie ihre Arbeiten zur zweiten Prüfung anfassen müssen. Der vorgezeichnete Weg ist entschieden gangbar und führt zum Ziele.

„Bücherwarte". Lit. Beilage zur „Wacht". Nr. 2. August 1907. Dieses Buch habe ich mit großer Befriedigung durchgesehen. Es enthält praktische, aus der Erfahrung heraus gesammelte Ratschläge, von Fachmännern zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. Jeder junge Lehrer tut gut, bevor er mit dem Studium zur zweiten Prüfung beginnt, sich aus diesem Werke Rat zu holen. Das Buch sei warm empfohlen. gez. Fromm.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.



Basement
Stanford University Libraries
3 6105 003 566 671
370.1
H466
v.1
370.1
H466
v.1
Heilmann, K. 313786
Handbuch der pädagogik nach den
neuen Lehrplänen.
NAME
DATE
NAME
DATE
AUG 23 '34

